

Studio di psicodramma di Milano

Scuola di Psicodramma di Treviso

Diplomanda Marta Codato

Lo Psicodramma a scuola per ridurre il disagio adolescenziale

**PSYCHODRAMA AT SCHOOL TO REDUCE ADOLESCENT'S
DISCOMFORT**

ANNO ACCADEMICO 2021

Psychodrama At School To Reduce Adolescent's discomfort	1
Abstract	3
Introduzione	4
1. L'adolescenza	7
1.1 <i>Senso di impotenza, disgregazione e mancanza di senso</i>	8
1.2 <i>Le trasformazioni a livello cerebrale</i>	9
1.3 <i>La difficile "mentalizzazione" del corpo</i>	11
1.4 <i>Cambiamenti a livello relazionale</i>	13
1.5 <i>Le criticità nel rapporto con i genitori</i>	13
1.6 <i>Le relazioni con i pari</i>	17
1.7 <i>Lo sviluppo del pensiero ipotetico e la difficoltà di decidere</i>	20
1.8 <i>I comportamenti a rischio</i>	24
1.9 <i>L'aula scolastica: prigionia del corpo e delle emozioni?</i>	27
2. La spontaneità e creatività degli adolescenti	29
2.1 <i>Lo psicodramma con gli adolescenti</i>	30
2.2 <i>Una dimensione protetta</i>	33
2.3 <i>Lo psicodramma psicoanalitico in adolescenza</i>	35
2.4 <i>Ricerche in età evolutiva</i>	37
3. La ricerca	39
3.1 <i>La ricerca sullo psicodramma</i>	39
3.2 <i>Strumenti</i>	41
3.3 <i>Ipotesi</i>	41
3.4 <i>Metodo</i>	42
3.5 <i>Partecipanti</i>	42
3.6 <i>Tempi</i>	43
3.7 <i>Attività</i>	43
4. Risultati	46
5. Conclusioni	53
6. Bibliografia	54

ABSTRACT

È stato usato il metodo psicodrammatico, inventato da Jacob Levi Moreno, in una classe prima di un Istituto Superiore di Trento. Gli effetti del percorso sono stati misurati - prima e dopo la sperimentazione - con uno strumento chiamato Core_OM. Lo stesso strumento è stato somministrato – alla medesima distanza temporale – agli studenti di un'altra classe prima, che non ha seguito il percorso psicodrammatico (gruppo di controllo). I risultati evidenziano alcuni effetti positivi in termini di riduzione dei sintomi ansiosi/depressivi e dei comportamenti auto ed eterolesivi.

It has been used Morenian's psychodrama in a first class of an High school in Trento. The effects have been measured through an instrument called Core_OM administered before and after the experimentation. The same instrument has been administered – with the same time's distance – to another first class of the School which did not follow the psychodrama course. The results show some positive effects in terms of reduction of anxious/depressive symptoms, self-harm and harm to others.

INTRODUZIONE

Come emerge dal Piano di formazione per i docenti attualmente in vigore (Miur, 2016-2019, p. 42; Miur) e dal Piano nazionale per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo a scuola (Miur, 2016-2017), il Ministero intende formare gli insegnanti per promuovere il benessere degli studenti, attraverso attività di prevenzione dei fenomeni di bullismo, educazione alla salute, (Miur, 2015), a stili di vita sani e rispettosi di sé, di tutti gli esseri viventi e dell'ambiente. Nei documenti sopracitati viene enfatizzata l'importanza dell'educazione al riconoscimento della diversità come risorsa e non come fonte di disuguaglianza e del potenziamento delle "life skills". Attualmente la scuola risente ancora dell'idealismo gentiliano, in base a cui il corpo e la mente vengono concepiti come nettamente distinti e viene data priorità alla dimensione mentale la quale, scotomizzata da quella corporea ed emotiva rende difficile che avvenga una esperienza olistica e significativa. In generale la scuola superiore – nonostante l'evoluzione delle teorie pedagogiche, a partire dal secentesco Comenio, è ancora impostata secondo uno sistema di trasmissione cognitiva dei saperi a degli studenti che stanno seduti per ore e non vivono nella loro interezza esistenziale, che implica – oltre all'aspetto cognitivo - una corporeità estremamente bisognosa di ascolto, cura, espressione libera, tentativi di interpretazione.

Nell'ottica ministeriale e quindi nella promozione di un approccio scolastico antropologicamente olistico, si è pensato all'utilizzo del metodo dello psicodramma, in una prima classe di un liceo quadriennale delle Scienze Umane, dell'Istituto scolastico Sacro Cuore di Trento. La fase adolescenziale, in cui si possono inserire gli studenti di prima superiore, è cruciale nello sviluppo: le sfide che si presentano e le strategie utilizzate per la loro risoluzione contribuiscono in modo fondamentale alla vita futura dell'individuo. In questa fase aspetti essenziali della personalità assumono una forma e vengono organizzati in un senso del sé più coerente e stabile. Per Moreno - il fondatore dello psicodramma – il sé, che è il punto di coagulo della soggettività e dà alla persona la sensazione di stare bene o male nel mondo, nasce dall'interazione con gli altri. Affinché il sé possa stare bene, ha bisogno di fare sufficiente esperienza delle funzioni nutritive e di sostegno offerte dal mondo ausiliario, ovvero dall'insieme delle persone significative incontrate nel percorso dell'esistenza.

Lo “psicodramma” (dalle parole greche “psiché” – anima - e “drama” – azione - è proprio un metodo che stimola, nel partecipante, la messa in scena della propria interiorità in interazione con quella degli io-ausiliari, che rappresentano appunto le persone importanti nella vita del soggetto. Se non vi è stato un soddisfacente nutrimento all’interno delle relazioni vissute nella realtà, il mondo ausiliario psicodrammatico può aiutare a vedere e a guarire le mancanze esistenti.

Il metodo psicodrammatico si sviluppa – grazie a Moreno - a partire dal Teatro della Spontaneità (Stegreiftheater), dove regnava l'improvvisazione, i temi potevano essere suggeriti dal pubblico o dagli attori stessi e la scenografia e i costumi venivano scelti al momento.

La ricerca condotta presso l’Istituto Sacro Cuore ha avuto un target rappresentato da studenti della scuola superiore, che sono appunto in fase adolescenziale. Con gli adolescenti, spesso in difficoltà nel comprendere ed esprimere le proprie emozioni, è fondamentale l’utilizzo della tecnica psicodrammatica del “doppio”, consistente nel provare a “dare voce” a ciò che i soggetti non riescono ad esprimere. Tale tecnica si basa sulla relativa funzione di doppio, meccanismo psicologico grazie a cui la persona diviene in grado di osservare i propri contenuti mentali più profondi, in situazioni cariche di empatia e di disponibilità alla reciprocità e all’apertura interpersonale. Questo ambiente privilegiato si potrebbe definire come *holding environment* (Winnicott, 1984), in cui la relazione scaturisce dalla capacità, da parte di chi si prende cura, di sintonizzarsi con l’altro per coglierne gli autentici bisogni.

All’interno della ricerca qui presentata sembra che l’utilizzo dello strumento psicodrammatico abbia favorito, nelle studentesse, una riduzione dei sintomi ansiosi, un’apertura positiva verso gli altri, una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e delle proprie capacità comunicative.

Il primo capitolo della tesi offre un quadro generale dell'adolescenza e delle sue trasformazioni fisiche, cognitive e affettive; ci si sofferma anche sul tema degli adolescenti nella dimensione scolastica. Si cerca di comprendere quali siano i pensieri e le paure che popolano la mente dei giovani, per poterli sostenere in modo efficace. Il secondo capitolo illustra le caratteristiche dello strumento psicodrammatico e di come possa essere utilizzato in modo efficace con gli adolescenti; il terzo capitolo riguarda la ricerca svolta, che ha come oggetto la somministrazione di uno strumento per

misurare l'eventuale cambiamento avvenuto in relazione ad un intervento psicodrammatico realizzato in una scuola di Trento.

La presente ricerca si inserisce all'interno di un progetto più grande che da anni coinvolge numerosi psicologi e psicodrammatisti, con l'intento di costruire nuovi strumenti affidabili e specifici

Key words: psicodramma, scuola, adolescenti, Core_om

1. L'ADOLESCENZA

Uno dei primi contributi allo studio dell'adolescenza è rappresentato dal libro "Adolescence", pubblicato nel 1904 di Stanley Hall, psicologo e pedagogista statunitense. Il testo presenta una grande quantità di informazioni riguardanti questa nuova fase dello sviluppo sino ad allora non riconosciuta. Il termine adolescenza deriva dal verbo latino *adolesco*, che significa crescere. Hall (1904) la definisce come una periodo di "storm and stress" che segna il passaggio drammatico dall'infanzia al mondo degli adulti. Arnett (1999) mette in discussione il pensiero di Hall e riconosce che questa fase e le sue criticità. vengono vissute in modo differente da ciascuno, in base alle sue caratteristiche individuali, relazionali e culturali. Un contributo a sostegno di questa tesi è stato dato dall'antropologa Margaret Mead (1928), che osserva e studia per lungo tempo le ragazze di un'isola nell'arcipelago di Samoa, giungendo alla conclusione che per loro l'adolescenza non costituisce un periodo di tensioni e turbolenze, come – in Occidente - si era sempre pensato fosse. La ricercatrice riconosce che i fattori culturali influenzano questo passaggio fondamentale, modificando i vissuti di ciascuno. I fattori che, a suo parere, aumentano i conflitti e le tensioni degli adolescenti nelle civiltà occidentali sono: un ambiente familiare carico di conflitti emotivi e di legami esclusivi, una forte autorità paterna e un'eccessiva rigidità morale e religiosa relativa ai comportamenti sessuali.

Oggi possiamo dire che l'adolescenza rappresenta una fase evolutiva molto complessa, rispetto a cui è difficile stabilire esattamente caratteri e confini temporali. L'American Psychological Association (APA) stabilisce come fascia d'età quella che va tra i 10 e i 18 anni mentre l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) estende il periodo fino ai 20 anni. Non è più possibile parlare di adolescenza in modo standardizzato, perché i compiti di sviluppo sono diversi a seconda delle caratteristiche individuali, del periodo storico e del contesto sociale e culturale. Da una psicologia centrata sullo studio dell'adolescenza come fase regolata da leggi uguali per tutti, si passa ad una psicologia dell'adolescente, centrata sulle peculiarità individuali e ambientali che favoriscono l'adattamento o il disadattamento della persona (Albiero, 2012). Petter (2007) nell'introduzione del suo libro "Amicizia e innamoramento nell'adolescenza" definisce questo periodo come un'età "bella e difficile": bella perché caratterizzata da una continua sperimentazione ed esplorazione

della realtà circostante, difficile per gli impegnativi e differenti compiti evolutivi che vanno affrontati per entrare nel mondo degli adulti.

Gli studi più recenti affermano che la maggior parte degli adolescenti vive questo periodo in modo positivo, riuscendo a superare le sfide cui è sottoposta e risolvendo in modo costruttivo le difficoltà (Bonino, Cattelino & Ciairano, 2007; Vianello, 2004). Molti studi riconoscono l'influenza del contesto sociale e culturale sui vissuti dell'adolescente. A questo proposito risulta interessante l'analisi sociologica portata avanti da Benasayag e Schmit, due psicoanalisti e psichiatri francesi, nel libro "Les passions tristes: Souffrance psychique et crise sociale" (2003). Questo saggio mira a offrire una spiegazione del recente aumento di richieste di aiuto da parte dei giovani e della maggiore diffusione delle patologie psichiatriche in età evolutiva. I due autori partono dal presupposto che i fatti sociali influenzino la vita personale, e che quindi la comprensione del disagio del singolo non possa prescindere da una analisi approfondita del contesto globale in cui vive.

1.1 Senso di impotenza, disgregazione e mancanza di senso

Secondo il sopracitato saggio di Benasayag e Schmit (2003), la crisi delle persone si inserisce all'interno di una crisi sociale e culturale, in base alla quale il futuro ha "cambiato di segno" e da promessa è diventato minaccia. Nella modernità positivista si guardava con speranza e fiducia al futuro, gli uomini avevano la certezza di poter raggiungere un sapere così elevato da dominare totalmente il mondo: si credeva in un progresso infinito. Oggi questo sogno è miseramente crollato e regna un clima negativo e pessimista. Si è compreso come, nonostante tutti i miglioramenti e le scoperte, non sia possibile raggiungere il pieno controllo di tutti gli aspetti dell'esistenza: si assiste a disastri ambientali ed economici, sono diffuse le malattie, la disoccupazione, la morte e le disuguaglianze sociali. Tra gli uomini serpeggiano quelle che il filosofo Spinoza chiama "le passioni tristi", ovvero sentimenti di impotenza, disgregazione e mancanza di senso. Si può indubbiamente affermare che il tentativo di assicurare un futuro migliore sia fallito e che l'incertezza del domani diffonda paura e confusione.

Una prima conseguenza di questa caduta della speranza è stato il crollo del principio di autorità che regolava il rapporto tra genitori e figli, costruito sulla base di un obiettivo comune, secondo cui i più anziani guidavano i giovani verso un futuro ricco e sicuro di

cui loro conoscevano i segreti. Adesso che la promessa è lontana e irraggiungibile e si percepisce un clima di minaccia e insicurezza, gli adolescenti non hanno più un valido motivo per ascoltare gli adulti, considerati dei perdenti e dei buoni a nulla, e ritengono sia preferibile costruirsi una strada indipendente. L'unica strada secondo la quale i genitori possono continuare a esercitare il loro ruolo è quella dell'autoritarismo, che prevede la messa in atto di pratiche coercitive e seduttive, caratterizzate dall'uso continuo della forza per mantenere un'apparente stabilità nel rapporto.

I giovani si sentono minacciati, si diffonde l'idea che il mondo sia un luogo pericoloso dove vige la legge del più forte e l'unico modo per salvarsi risiede nell'accettazione della competizione con gli altri, per dimostrare di essere i migliori. La casa e la famiglia non rappresentano più un contesto protettivo e strutturante: venendo a mancare una figura autorevole, il ragazzo deve cercare un'altra dimensione dove esplorare e sperimentare la sua potenza e i suoi limiti e - generalmente - sceglie di farlo andandosi a scontrare con le norme giuridiche e i provvedimenti punitivi. Questo genere di trasgressioni non sono molto efficaci ai fini dello sviluppo e dell'educazione, in quanto non permettono di imparare a trovare un compromesso tra il desiderio e il principio di realtà. La tendenza generale è quindi quella di prolungare l'adolescenza per un tempo indefinito, non riuscendo a superare alcune tappe evolutive importanti e non sentendosi parte della comunità di adulti da cui ci si vuole differenziare e distaccare.

Benasayag e Schmit non vogliono dare una visione totalmente priva di speranza della società attuale, infatti nella parte conclusiva del libro propongono una nuova modalità terapeutica: la "clinica del legame". Questo nuovo approccio permette di affrontare il pessimismo generale attraverso la rivalutazione dei legami umani. Viene proposta la tesi secondo cui sia possibile salvarsi dall'incertezza e dall'impotenza solo tramite la collaborazione autentica tra persone. A questo proposito nel libro vengono riportate le parole di Aristotele: "Lo schiavo è colui che non ha legami, che non ha un suo posto, che si può utilizzare dappertutto e in diversi modi. L'uomo libero invece è colui che ha molti legami e molti obblighi verso gli altri, verso la città e verso il luogo in cui vive" (p. 101).

1.2 Le trasformazioni a livello cerebrale

Durante l'adolescenza oltre ai cambiamenti esterni e visibili si verificano anche cambiamenti interni non direttamente osservabili: il cervello si modifica e i

ragionamenti diventano sempre più complessi e articolati. Le nuove tecniche di neuroimaging (sMRI e fMRI) hanno permesso di osservare i cambiamenti cerebrali sia strutturali che funzionali tipici di questa fase evolutiva.

Nella corteccia frontale il volume di materia grigia raggiunge il suo massimo intorno agli 11-12 anni, a seguito di un periodo intenso di sinaptogenesi. Successivamente le sinapsi meno utilizzate vengono eliminate (pruning sinaptico), in questo modo le connessioni rimaste diventano più efficienti e precise nell'elaborare le informazioni e le richieste dell'ambiente. Contemporaneamente avviene un processo di mielinizzazione degli assoni che rende più veloce la trasmissione e facilita l'integrazione fra le diverse componenti del cervello. La corteccia prefrontale costituisce l'ultima sede in cui si verificano questi cambiamenti (Johnson, Blum & Giedd, 2009).

Molto importante in adolescenza è lo sviluppo delle funzioni esecutive che regolano comportamenti come la pianificazione, l'organizzazione, la disinibizione, la perseveranza e la capacità di iniziativa (Baddeley, 1986). Il correlato neurobiologico delle funzioni esecutive si trova nella corteccia prefrontale (Luria, 1966), che, come abbiamo visto, rappresenta una delle ultime aree a raggiungere la sua conformazione definitiva, a seguito del pruning.

Ardila (2008) propone una suddivisione delle funzioni esecutive in metacognitive e motivazionali/emozionali. Tra le prime rientrano attività come il problem-solving, la pianificazione, l'inibizione e l'attenzione mentre le seconde integrano gli aspetti cognitivi con quelli emotivo-motivazionali, influenzando i processi decisionali e la valutazione delle gratificazioni. Studi di neuroimmagine hanno evidenziato, per le due tipologie di funzioni esecutive, differenti correlati neurali, quali la corteccia prefrontale dorsolaterale per le prime e quella orbitofrontale e ventromediale per le seconde. Altri autori le hanno distinte in funzioni esecutive "fredde" e "calde" (Zelazo & Mueller, 2002).

Le funzioni esecutive fredde maturano lentamente dall'infanzia all'adolescenza e non raggiungono la piena maturità funzionale tutte contemporaneamente. A 14-15 anni risulta già ben sviluppato il controllo inibitorio ma non la pianificazione e la fluidità verbale. Il carico cognitivo richiesto dal compito influenza la prestazione, differenziandola da quella degli adulti quando essa è particolarmente impegnativa. Per quanto riguarda invece le funzioni esecutive calde si osserva come nella prima

adolescenza i ragazzi abbiano difficoltà a valutare le possibili punizioni e ad anticipare le conseguenze delle loro azioni. Nella fase di valutazione, al momento della decisione, si osserva un'iperattività di alcune strutture limbiche, quali il *nucleus accumbens* e il nucleo striato ventrale, indice di una particolare attenzione e sensibilità alle ricompense (Poletti, 2012).

La differente maturazione delle aree cerebrali prefrontali determina un periodo evolutivo in cui l'eccessiva attivazione di alcune strutture cerebrali, tra cui l'amigdala, davanti a stimoli emotigeni e sociali non viene adeguatamente modulata dalle funzioni metacognitive, ancora immature (Hare, Tottenham, Galvan, Voss, Glover & Casey, 2008). Questo contribuisce a spiegare la forte attrazione per il gruppo dei pari, considerato una ricompensa fondamentale, la quale diminuisce con l'aumentare dell'età e lo sviluppo delle funzioni di controllo e inibizione (Gardener & Steinberg, 2005).

Steinberg (2008) ottiene risultati simili con l'obiettivo di dare una spiegazione alla tendenza diffusa in adolescenza di mettere in atto comportamenti rischiosi. Le sue ricerche mostrano che questa propensione aumenta nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, a seguito delle modifiche del sistema dopaminergico e dell'aumento dei recettori dell'ossitocina nelle strutture limbiche. Questi cambiamenti biologici comportano una maggiore tendenza al *sensation seeking* dovuta all'aumento di sensibilità alle ricompense che giustificano anche la messa in atto di comportamenti pericolosi. Al contrario, nel passaggio dall'adolescenza all'età adulta, si assiste a una riduzione di questi comportamenti, grazie allo sviluppo delle capacità di controllo cognitivo, che trovano il loro corrispettivo neurale nei cambiamenti strutturali e funzionali della corteccia prefrontale; vi è anche un potenziamento delle connessioni tra le aree corticali e sottocorticali che si traduce in una maggiore capacità di integrare gli aspetti emotivi con quelli cognitivi, favorendo lo sviluppo di processi decisionali più consapevoli e razionali.

1.3 La difficile “mentalizzazione” del corpo

I cambiamenti fisici rappresentano la prima difficoltà che gli adolescenti si trovano ad affrontare. La loro particolarità sta nella rapidità e nella profondità con cui avvengono, tanto che spesso le ragazze e i ragazzi non sono pronti ad accoglierli a livello cognitivo. Anche nell'infanzia ci sono sviluppi fisici, ma ad essi non corrisponde una

piena consapevolezza, mentre l'adolescente è in grado di crearsi una rappresentazione completa e dettagliata del proprio corpo. I cambiamenti sono molteplici e possono essere di natura morfologica, sessuale e organica (Speltini, 2011).

Le femmine tra i 9 e gli 11 anni attraversano il periodo puberale in cui si presenta lo sviluppo del seno, la comparsa dei peli pubici e del ciclo mestruale. Nei maschi questi cambiamenti avvengono tra gli 11 e i 13 anni e riguardano la crescita dei testicoli, del pene, dei peli pubici e le prime eiaculazioni. Questi diversi ritmi di sviluppo puberale tra maschi e femmine hanno delle ricadute sullo sviluppo psicologico complessivo degli adolescenti e creano delle grosse disparità tra i due generi (Vianello, Gini & Lanfranchi, 2012).

Il contesto sociale, prossimo e allargato, ha una forte influenza sull'accettazione e la soddisfazione del proprio corpo. I feedback che provengono dai genitori, dagli amici e dai media costituiscono degli importanti predittori dell'immagine corporea e dei comportamenti che regolano la perdita o l'aumento di peso (McCabe & Ricciardelli, 2003).

Essendo variabile il momento in cui avviene lo sviluppo puberale, in alcuni ragazzi questi cambiamenti possono verificarsi in anticipo o in ritardo rispetto ai coetanei. Downs (1990) mette in evidenza come le ricadute psicologiche di queste differenze siano diverse per i due generi. Nei maschi uno sviluppo precoce costituisce un vantaggio, sia per quanto riguarda la soddisfazione personale, sia a livello relazionale, poiché garantisce una maggiore popolarità tra i pari; al contrario un ritardo nello sviluppo è fonte di ansia, preoccupazione e minore autostima. Nelle femmine il quadro è più complesso e vario: in generale le ragazze che presentano uno sviluppo precoce sono maggiormente a rischio di ritiro sociale e di elevata irritabilità, inoltre sperimentano più spesso crisi d'identità.

Pietropolli Charmet (2000) inserisce tra i compiti di sviluppo dell'adolescente la "mentalizzazione del corpo", ovvero la creazione di una rappresentazione mentale del proprio corpo, includendo gli affetti e le emozioni legate ad esso. Si tratta di sentimenti molto forti, spesso contrastanti tra loro, implicando spesso una alternanza tra amore e odio. A seguito dei profondi cambiamenti fisici ci si deve riappropriare nuovamente del proprio corpo e lo si fa tramite l'abbigliamento, la pettinatura, i tatuaggi e i piercing.

Queste pratiche non hanno tanto l'obiettivo di renderlo bello esteticamente, ma svolgono una funzione identificativa, di personalizzazione.

L'accettazione di un corpo cambiato non è facile e possono verificarsi delle distorsioni nella costruzione della nuova immagine. In adolescenza è diffuso il fenomeno della "dismorfofobia evolutiva", caratterizzato dalla paura di avere qualcosa di anomalo nel corpo, ad esempio il naso troppo grande o gli occhi vicini. A differenza del disturbo clinico vero e proprio, denominato "disturbo di dismorfismo corporeo", negli adolescenti si tratta di una condizione temporanea che nella maggior parte dei casi si risolve con lo sviluppo. Tra i maschi si osserva spesso un disturbo dell'immagine corporea denominato dismorfismo muscolare, per cui il proprio corpo viene percepito come troppo gracile e magro. Questa autopercezione determina una attività fisica estrema e, in alcuni casi, diete iperproteiche o addirittura l'utilizzo di anabolizzanti, che possono essere dannosi per la salute (Dettore & Girombelli, 2009).

1.4 Cambiamenti a livello relazionale

Oltre ai cambiamenti interni ed esterni di cui abbiamo appena parlato, durante l'adolescenza si osservano cambiamenti decisivi a livello relazionale. Fino ai 12 anni il mondo del fanciullo è composto principalmente da adulti, in particolare i genitori, gli altri familiari e gli insegnanti. I rapporti con i coetanei sono discontinui e temporanei, la maggior parte delle volte sono legati allo svolgimento di un'attività comune, come la frequentazione della stessa classe o la pratica dello stesso sport. Quando queste attività comuni si concludono, accade che anche il legame si interrompa. Con l'arrivo della pubertà questa struttura sociale si modifica e si sviluppano nuove priorità e nuovi bisogni evolutivi (Petter, 2007).

1.5 Le criticità nel rapporto con i genitori

Prima del 1970 era dominante l'idea che durante l'adolescenza scoppiassero conflitti quotidiani tra genitori e figli, funzionali all'individuazione, allo sviluppo identitario di questi ultimi. Si consigliava ai genitori di accogliere la ribellione e la rabbia dei figli, essendo una fase normale dello sviluppo. Le ricerche, dagli anni Settanta in poi hanno cominciato ad andare in tutt'altra direzione, mostrando che il 75% degli adolescenti non viveva situazioni conflittuali in casa e manteneva rapporti soddisfacenti con i genitori. Questa discrepanza tra le ricerche prima e dopo gli anni '70 è dovuta al fatto

che le prime si erano concentrate unicamente su casi clinici con situazioni familiari difficili, generalizzando i risultati alla popolazione intera (Steinberg, 2001).

Palmonari (2011) definisce il rapporto genitori-figli adolescenti come un lungo processo di negoziazione, in cui si osservano due spinte antagoniste che devono raggiungere un equilibrio sano e funzionale alla crescita. Da una parte c'è il desiderio di mantenere una coesione e un senso di appartenenza, dall'altra c'è il bisogno di separarsi e allontanarsi per raggiungere un'autonomia fisica ed emotiva: questo vale sia per i figli che per i genitori.

Lamborn e Steinberg (1993) hanno condotto un'ampia indagine tra gli adolescenti statunitensi, misurando i livelli di autonomia emotiva e di supporto genitoriale percepito e hanno individuato quattro gruppi con diversi profili relazionali. Gli "individuati" sono coloro che presentano alti livelli di autonomia emotiva e di supporto percepito. Sono caratterizzati da un buon livello di sviluppo psicosociale e di competenza scolastica, nonostante periodi di malessere e disagio interno. I "distaccati" presentano elevati livelli di autonomia emozionale dovuta a una netta separazione dai genitori che vengono percepiti come poco supportivi e ipercontrollanti. Il disinvestimento dalle relazioni familiari è connesso a un povero sviluppo psicosociale, a una bassa autostima e a una scarsa competenza scolastica. I "connessi", al contrario dei precedenti, presentano elevati livelli di supporto percepito che si accompagna a una bassa autonomia emotiva, i legami con i genitori sono ancora molto intensi e non c'è stata una completa individuazione. Nonostante questa forte dipendenza, essi presentano un buon adattamento psicosociale e bassi livelli di disagio psicologico. Infine gli "ambivalenti" sono caratterizzati da bassi livelli sia di autonomia emotiva che di supporto, non hanno sviluppato ancora un'identità, ma si percepiscono distanti dai genitori e privi del loro supporto. Questa situazione instabile non permette un adeguato sviluppo psicosociale e il raggiungimento di buone competenze scolastiche. Le categorie presentate in questa ricerca sono state confermate da autori successivi e descrivono profili relazionali stabili e ben definiti. Questa ricerca mostra come la corretta "rivisitazione" delle relazioni familiari durante l'adolescenza costituisca un prerequisito importante per la salute mentale e il successo scolastico.

Gray e Steinberg (1999) hanno osservato come uno stile autorevole da parte dei genitori sia associato a esiti più positivi nello sviluppo dei figli. In particolare le caratteristiche dello stile relazionale autorevole che sembrano mediare questo effetto

positivo sono il calore, la fermezza e il supporto nei confronti di una autonomia di pensiero e opinione.

Attualmente si stanno consolidando nuove prospettive teoriche a sostegno della bidirezionalità dell'influenza tra genitori e figli, in base a cui la crescita, i comportamenti e le abitudini dei giovani condizionano, a loro volta, le pratiche educative e il benessere emotivo dei genitori.

Studi longitudinali hanno confermato la presenza di un reciproco influsso, osservando come i comportamenti dei figli durante lo sviluppo (dai 6 ai 16 anni) modifichino lo stile parentale (i livelli di comunicazione, il coinvolgimento, etc.). Questa situazione determina una complessa interazione familiare in cui convergono numerose variabili che rendono difficile, se non quasi impossibile, fare previsioni sulla qualità dei rapporti interpersonali (Pardini, 2008).

Come abbiamo visto nell'analisi sociologica di Benasayag e Schmit (2003), il rapporto attuale genitore-figlio presenta alcune criticità. Pietropolli Charmet (2000) riprende il tema della crisi dell'autorità del padre, all'interno di una prospettiva psicodinamica, e sostiene come oggi la figura del padre si sia "radicalmente maternizzata": da padre rigido e autoritario è diventato un padre più affettivo che ascolta maggiormente i bisogni e le esigenze del figlio e in genere ne supporta la libera espressione. Secondo l'autore esistono tre categorie di nuovi padri: il padre

"disertore", assente e privo di responsabilità filiale, il padre "debole" che cerca l'approvazione dei figli e ha bisogno del loro riconoscimento e infine il padre "geloso" che vive in competizione con i figli, considerati dei rivali, un pericolo per il proprio potere. Il nuovo sistema familiare si trasforma e la famiglia "etica", che trasmetteva regole e principi astratti precostituiti, diventa famiglia "affettiva" che dà amore e cerca di ridurre il più possibile la sofferenza dei figli. Questo nuovo assetto rende sempre più difficile - per gli adolescenti - gestire i dolori e le frustrazioni della vita: si diffondono, quindi, quei "comportamenti anestetici", quali l'utilizzo di droghe e di alcol. Un'altra conseguenza di questo cambiamento familiare e sociale si vede nel passaggio da una prevalenza di sentimenti di rabbia tra i giovani a una diffusione di emozioni come la noia e la tristezza, che caratterizzano le attuali psicopatologie dell'età evolutiva.

Un altro aspetto fondamentale delle relazioni familiari è rappresentato dalla comunicazione. In letteratura viene comunemente utilizzata la distinzione tra

“comunicazione aperta” e “comunicazione problematica”: la prima risulta caratterizzata da uno scambio reciproco di informazioni chiare e congrue che alimentano la percezione di empatia e supporto; la seconda implica la presenza di numerose difficoltà e inibizioni nello scambio di messaggi, che spesso vengono falsificati o taciuti (Cicognani, 2012). Questa distinzione risale alla creazione della Scala di comunicazione genitori-adolescenti (PACS), elaborata da Barnes e Olson (1985) rispetto a cui vi sono sia una versione per adolescenti che una per adulti, in modo da poter confrontare le due prospettive. Dalla somministrazione di questa scala sono emerse numerose differenze sia tra madri e padri, sia tra genitori e figli: gli adolescenti hanno riportato una percezione più negativa della comunicazione familiare rispetto ai genitori, inoltre si è visto come le madri abbiano una migliore comunicazione con i figli rispetto ai padri (Zani, 2011).

Una corretta comunicazione familiare si accompagna a maggiori livelli di soddisfazione familiare, di autostima e benessere dei figli e ad una riduzione dei conflitti (Jackson, Bijstra, Oostra & Bosma, 1998). Negli adolescenti la mancanza di confidenza e comunicazione familiare è associata a episodi di autolesionismo (Tulloch, Blizzard & Pinkus, 1997). Finkenauer, Rutger, Engels e Meeus (2002) hanno analizzato le conseguenze legate al fatto di tenere dei segreti in adolescenza. Nascondere informazioni ai genitori richiede un carico elevato di sforzo fisico e psicologico per autocontrollarsi e non lasciar trasparire le informazioni, per questo si sperimentano maggiori livelli di disagio sia fisico che psicologico. D'altra parte i segreti aiutano il processo di individuazione e separazione dai genitori (v. Recalcati...il segreto del figlio) e alimentano la percezione di autonomia emotiva. Saper nascondere delle informazioni rappresenta quindi un passaggio importante nello sviluppo dell'adolescente, che si percepisce sempre più autodeterminato e indipendente nel prendere decisioni.

Il raggiungimento di un buon equilibrio tra autonomia e connessione è un processo lungo e faticoso. Un'autonomia prematura dovuta a un precoce disinvestimento delle attenzioni genitoriali dall'adolescente è associata a comportamenti rischiosi e antisociali (Dishion, Nelson & Bullock, 2004). Il ruolo del genitore in adolescenza si delinea come estremamente variegato e delicato. Essere una figura di riferimento positiva per un ragazzo non è facile e sono sempre più numerosi gli adulti che si rivolgono ai servizi per chiedere un aiuto nello svolgimento delle funzioni genitoriali.

1.6 Le relazioni con i pari

In adolescenza il gruppo di coetanei diventa sempre più importante, i rapporti con gli amici si approfondiscono e svolgono un ruolo chiave nel processo di differenziazione dai genitori e nel raggiungimento dell'autonomia (Petter, 2007).

Nella prima adolescenza si privilegiano le relazioni diadiche con l'amico del cuore, generalmente dello stesso sesso, caratterizzate da esclusività, confidenza, sostegno ed empatia. Crescendo si formano i primi gruppi formali (sportivi, religiosi, scout, etc.) i cui obiettivi ultimi sono prestabiliti e che coinvolgono figure adulte. Tra i 15-19 anni prendono il sopravvento le aggregazioni spontanee (le "compagnie") che nascono dall'iniziativa dei ragazzi e sono fuori dal controllo dell'adulto. Quest'ultima tipologia è quella che meglio soddisfa i bisogni di autonomia e indipendenza tipici di quest'età (Palmonari, 2011).

Rubin (2004) ha individuato quattro funzioni principali della relazione amicale:

- sostegno e supporto sociale;
- conoscenza delle regole e potenziamento delle proprie abilità;
- sperimentazione dello "stare in relazione";
- costruzione della propria identità e della conoscenza di sé.

A proposito di quest'ultima funzione, l'adolescenza costituisce un periodo delicato e cruciale, perché implica la costruzione della propria identità e dell'idea di sé. Secondo Petter (2007) la compagnia dei pari offre al/la ragazzo/a la possibilità di un confronto che lo/a aiuta a sentirsi parte di un gruppo, ma allo stesso tempo si riconosce in quanto essere unico e diverso dagli altri. Il gruppo, insomma, svolge la funzione di "specchio", che rimanda all'individuo dei messaggi positivi o negativi su come si sta comportando e lo guida nell'individuare i suoi punti di forza e i suoi limiti. Gli amici costituiscono anche una palestra, in cui è possibile sperimentare le competenze sociali e quindi imparare ad esprimere la propria opinione, ad ascoltare, a scherzare, a rispettare il pensiero altrui, etc. La teoria dell'identità sociale (Tajfel & Turner, 1979) afferma che tanto più è saliente l'appartenenza a una determinata categoria sociale, tanto più la persona si identifica con quel gruppo (ingroup) e gli attribuisce caratteristiche positive. Lo studio di Palmonari, Pombeni e Kirchler (1990),

successivamente replicato da Tarrant, MacKenzie e Hewitt (2006), ha messo in evidenza come gli adolescenti con un livello più elevato di identificazione con il gruppo dei pari, tendano a impegnarsi di più e ad incontrare minori difficoltà nell'affrontare sia questioni di natura personale (come l'isolamento, la perdita di valori, etc.) che relazionale (gestione dei conflitti con il partner o con gli amici). Inoltre si mostrano maggiormente disposti ad accettare un aiuto esterno e lo valutano in modo più positivo. Tarrant et al. (2006) hanno aggiunto che il percepirsi parte di un gruppo costituisce un predittore di maggiori livelli di autostima, in particolare nei domini non accademici (relazionale, emotivo, aspetto fisico, etc.).

Pietropolli Charmet (2000) parla della "nascita sociale" dell'adolescente come di una prova importante da superare, che comporta dei rischi e un possibile fallimento. Analizzando lo sviluppo dei legami sociali da un punto di vista psicodinamico, l'autore descrive il momento dell'incontro tra l'adolescente e il gruppo in cui desidera entrare. Questo primo approccio avviene attraverso uno scambio di messaggi non verbali, quali lo sguardo, il look, la musica che si ascolta, gli interessi; il gruppo riceve questi segnali, li decodifica e sceglie se accettare o meno il nuovo arrivato. La scelta non si basa su criteri predefiniti, ma si tratta di un sentimento intuitivo di empatia che ipotizza la presenza di valori e ideali affettivi comuni. Una volta definito chi fa parte del gruppo e chi rimane escluso, i ragazzi si incontrano per decidere il progetto comune da realizzare, la loro missione. Secondo Pietropolli Charmet (2000) i gruppi di giovani di oggi sembrano avere sempre meno obiettivi politici e sociali, non paiono animati dal desiderio di cambiare il mondo. Nella maggior parte dei casi la missione riguarda il supporto affettivo, la condivisione, il lavorare insieme per fare stare bene ciascun membro del gruppo e mantenere il legame. Un'altra differenza che l'autore sottolinea, rispetto alle generazioni precedenti, risiede nella mancanza di una struttura gerarchica all'interno del gruppo, per cui tutti i membri sembrano avere gli stessi diritti e pari poteri decisionali: questo porta a discussioni eterne e inconcludenti e viene rimandata continuamente la decisione finale per evitare le insoddisfazioni e quindi le minacce di disgregazione.

Petter (2007) riconosce alla compagnia di amici un'altra importante funzione: quella di incontrare e conoscere coetanei dell'altro sesso. Nelle situazioni di gruppo è possibile osservare l'altra persona, i suoi comportamenti e i suoi stati d'animo, imparando così a cogliere le differenze e le somiglianze di genere. Questo avvicinamento permette

anche di sviluppare e sperimentare i comportamenti di corteggiamento, quali gli sguardi, lo scherzare insieme, i primi contatti fisici, etc.

L'adolescenza viene spesso considerata l'età dei primi innamoramenti e delle prime sperimentazioni a livello sessuale. La presenza di un partner comporta un riassetto nella rete relazionale del soggetto, sia per quanto riguarda il rapporto con i pari, sia in relazione agli adulti. Non è facile conciliare la vita di coppia con il gruppo di amici, si possono creare relazioni totalizzanti oppure possono sorgere dei conflitti tra le due appartenenze. In particolare le ragazze preferiscono le relazioni esclusive, mentre i ragazzi solitamente tendono a mantenere legami stretti con il gruppo di amici, che ha una funzione "liberatoria" rispetto alla serietà del rapporto (Zani, 2011).

Brown (1999) ha individuato quattro fasi nello sviluppo delle relazioni amorose:

- "Iniziazione": l'attenzione è principalmente su di sé. Gli impulsi sessuali e la maturazione puberale spingono l'adolescente a entrare in relazione con l'altro sesso, ma con l'unica motivazione di sperimentare e migliorare le proprie competenze relazionali: si tratta di rapporti superficiali e non duraturi;
- "Status": l'attenzione si sposta sul "sé-in-connessione-con-altri"; le relazioni amorose hanno lo scopo di aiutare la persona ad acquisire una maggiore popolarità tra i pari e a raggiungere un certo status;
- "Affettività": una volta raggiunto un certo status tra i pari, l'attenzione si sposta verso la relazione stessa, che diventa sincera e profonda, occupando sempre più spazio nella vita dell'adolescente;
- "Legami": quest'ultima fase viene solitamente raggiunta verso la fine dell'adolescenza, con la scelta di stabilire un legame duraturo nel tempo.

Una relazione romantica ha importanti risvolti anche sul piano cognitivo. Nella costruzione dell'immagine del partner si osservano processi di "assimilazione" a schemi mentali preesistenti e processi di "accomodamento" di questi ultimi. Inizialmente l'adolescente innamorato ha la tendenza ad assimilare il partner a schemi ideali, definendolo una persona "unica", "fuori dal comune", "speciale", poi, in un secondo momento quando il forte coinvolgimento si affievolisce, si evidenziano i difetti e i limiti della persona amata, non sempre facili da accettare. Si osserva anche

un'operazione di accomodamento, nel momento in cui il giovane innamorato cerca di assomigliare al compagno/a, condividendone gli interessi, le abitudini e gli atteggiamenti, per accrescere il senso di unione e coesione della coppia. Anche l'immagine di se stessi si modifica, aumenta la percezione della propria autoefficacia e il senso di benessere, e inizia a delinearsi una prospettiva temporale futura in cui pensarsi come coppia (Petter, 2007).

Lo studio di Montgomery e Sorell (1998) ha messo in evidenza come già in adolescenza si approfondisca cosa significhi "amare". Alcuni ragazzi hanno ammesso di non sapere cosa fosse l'amore, altri l'hanno definito come un'esperienza complicata e trascendentale, impossibile da descrivere, altri ancora hanno parlato di quello che secondo loro non è amore ma semplice infatuazione. Nell'articolo di Zimmer-Gembeck (2002) si affronta il problema delle relazioni romantiche troppo precoci, che tolgono tempo e impegno alle relazioni d'amicizia, le quali sono fondamentali per lo sviluppo dell'identità personale. Trascurare gli amici può portare difficoltà nella costruzione dell'intimità con l'altro e nella percezione del supporto sociale, compiti di sviluppo importanti in questa fase evolutiva. A questo proposito, la figura dell'"amico del cuore" costituisce un importante aiuto nella crescita e nella conoscenza di se stessi. I quattro tratti distintivi di questa relazione sono: 1) totale confidenza: all'interno della coppia amicale ci si può scambiare qualsiasi genere di informazioni; 2) totale discrezione: niente viene raccontato all'esterno della coppia; 3) esclusività: lo stesso tipo di relazione non può essere condiviso con altre persone; 4) una forte empatia, dovuta al senso di appartenenza che porta a percepire l'altro come parte di sé. Il rapporto è spesso arricchito dalla diversità dei/le due amici/che che si influenzano reciprocamente", correggendosi e completandosi". La vicinanza e lo scambio con l'altra persona favoriscono l'apprendimento di nuove competenze e stimolano una maggiore autoriflessione e auto-critica. Vedersi con gli occhi di un'altra persona restituisce un'immagine più completa e oggettiva di sé (Petter, 2007).

1.7 Lo sviluppo del pensiero ipotetico e la difficoltà di decidere

Inhelder e Piaget (1969) avevano individuato il periodo che va dagli 11 ai 12 anni come l'età di transizione dal pensiero operatorio-concreto a quello operatorio-formale. Con l'arrivo dell'adolescenza, si sviluppa il pensiero ipotetico-deduttivo, caratterizzato dalla

capacità di ragionare su oggetti ed eventi astratti, non presenti nella realtà attuale, e dalla possibilità di individuare le conseguenze logiche delle azioni. Tale acquisizione permette quindi, attraverso la riflessione sistematica, di costruire delle teorie che aiutano l'inserimento dell'adolescente nella società. Petter (2008) ha definito il pensiero formale come caratterizzato dal "primato del possibile sul reale" e ha individuato cinque modalità attraverso cui può manifestarsi:

- "Pensiero ipotetico-deduttivo di secondo livello", attraverso cui l'adolescente diviene capace di ragionare tenendo presente più ipotesi di partenza, che comportano l'interazione di diverse variazioni possibili e contemporanee delle variabili considerate. Si tratta quindi di saper coordinare due o più situazioni immaginabili, ipotizzando il risultato della loro interazione senza poterlo osservare direttamente.
- Il concetto di "infinito potenziale", per cui si concepisce la possibilità di ripetere una determinata azione un numero infinito di volte.
- "La padronanza di strutture astratte", consente all'adolescente di riconoscere che ci può essere una struttura formale comune a più situazioni, e – allo stesso tempo - partendo da una determinata struttura astratta, esistono infiniti modi di realizzarla. Le strutture possono essere di natura linguistica (soggetto-verbo transitivo-oggetto), numerica (area triangolo = $b \cdot a / 2$), e logica ("fra due eventi A e B esiste un rapporto di implicazione quando non accade mai che A si verifichi senza che si verifichi anche B").
- "Il reale come attualizzazione di una delle tante possibilità", ovvero la capacità di comprendere che ciascun evento che si verifica costituisce una sola di tutte le possibili situazioni realizzabili (ad esempio: il disegno di un determinato quadrato rappresenta solo un esempio di tutti i possibili quadrati realizzabili). Questa competenza è la base per comprendere la teoria della probabilità, secondo cui ciascun evento possiede una certa probabilità di verificarsi.
- Infine nell'adolescente si osserva la capacità di organizzare in modo rigoroso degli esperimenti che abbiano come obiettivo quello di verificare l'influenza che hanno alcune variabili su un determinato evento. Per riuscire in questa operazione è necessario, come primo passaggio, individuare le variabili coinvolte e i valori che esse possono assumere, successivamente bisogna essere in grado di ipotizzare i risultati che si possono ottenere modificando l'una o l'altra variabile. Alcuni autori hanno studiato l'influenza sociale sullo sviluppo di queste capacità intellettive complesse,

osservando la risoluzione di problemi di natura cognitiva in situazioni di gruppo. Flieller (1986) ha riscontrato un miglioramento delle capacità cognitive nei gruppi in cui si erano instaurate delle interazioni sia conflittuali che cooperative: ciascun partecipante argomentava il suo pensiero, che poteva essere diverso dagli altri, e si cercava insieme la soluzione più efficace. Gilly e Roux (1984) hanno notato dei miglioramenti laddove i partecipanti non solo osservavano l'uno il lavoro dell'altro, ma partecipavano attivamente alla discussione per trovare la soluzione finale. Questi ultimi ottenevano punteggi più elevati nel post-test rispetto a quelli che avevano risolto in modo corretto ma autonomo il compito.

L'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo ha delle importanti ricadute sulla vita dell'adolescente. In ambito scolastico egli/ella ha accesso a contenuti sempre più complessi ed esprime il bisogno di discutere con gli insegnanti affinché gli/le venga riconosciuta una autonomia di pensiero; in famiglia questa novità si traduce in discussioni "alla pari" in cui il/la ragazzo/a esprime il suo punto di vista ed esige di essere ascoltato/a in quanto individuo indipendente. Un altro importante cambiamento si osserva nella concezione del futuro e delle strade possibili da percorrere (Petter, 2008).

Markus e Nurius (1986) hanno introdotto la teoria dei "sé possibili", secondo cui proprio a partire dall'adolescenza, grazie allo sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo, l'individuo è in grado di crearsi rappresentazioni di sé nel passato e nel futuro. Quando l'adolescente si immagina nel futuro, costruisce una rappresentazione del sé attuale (come si percepisce ora), del sé ideale (come vorrebbe essere) e del sé temuto (come non vorrebbe diventare). La sovrapposizione o la discrepanza di queste immagini possono influenzare il comportamento e le emozioni nel presente e costituiscono un elemento importante nella motivazione a perseguire i propri scopi.

Nel periodo adolescenziale per la prima volta il soggetto sente il bisogno di avere una propria progettualità futura, individua delle mete funzionali alla realizzazione di se stesso e costruisce dei percorsi per poterle raggiungere. Questi nuovi bisogni nascono dalle aspettative legate al nuovo ruolo sociale, quali le scelte professionali e scolastiche, ma rappresentano anche la conseguenza delle nuove abilità cognitive (il pensiero ipotetico-deduttivo) che permettono anticipazioni e ipotesi sul futuro. In questa fase si allarga anche lo spazio di vita, sia da un punto di vista geografico (conoscenza di nuovi luoghi e possibilità di spostarsi in autonomia) che sul piano

sociale, grazie all'incontro con nuove persone. L'adolescente, che passa da una totale eteroregolazione del tempo, da parte dei genitori, ad una sempre maggiore autoregolazione, deve trovare un equilibrio tra il tempo dedicato ai suoi interessi e alle sue aspirazioni e quello trascorso in famiglia e a scuola (Ricci Bitti & Zambianchi, 2011).

Lewin (1946) ha affermato che i bambini vivono unicamente in una dimensione presente, crescendo, la prospettiva temporale si amplia e vengono inclusi momenti del passato e del futuro. Le emozioni e le azioni che una persona adulta vive e compie in un determinato momento sono strettamente influenzate dalla dimensione del futuro. Secondo l'autore l'estensione della prospettiva temporale incide sulla capacità della persona di posticipare la realizzazione dei propri bisogni e sulla capacità di modulare i propri comportamenti tenendo conto delle possibili conseguenze future.

Nella realtà attuale, come visto dall'analisi sociologica di Benasayag e Schmit (2003), dominano l'incertezza e l'imprevedibilità, il futuro rappresenta una minaccia e l'individualismo sembra essere l'unica strada per la sopravvivenza. I giovani hanno smesso di investire in progetti futuri e vivono nel presente, con il tentativo di dargli un significato e un valore a se stante. Leccardi (2005) ha individuato tre strategie messe in atto dai giovani nell'affrontare un futuro così incerto:

- “Futuro senza progetto”: il futuro viene considerato troppo imprevedibile per stabilire dei piani d'azione precisi e ci si limita a individuare alcuni punti di riferimento molto generali, non legati al fattore temporale;
- “Progetti corti”: si riduce l'estensione temporale dei progetti, in modo tale da ridurre l'incertezza connessa alla loro realizzazione;
- “Né futuro né progetto”: il futuro viene completamente ignorato e considerato ostile, si vive il tempo presente, non considerando la possibilità delle conseguenze future.

Un altro importante cambiamento nella società attuale consiste nell'aumento spropositato della varietà di esperienze possibili, dalla partecipazione a corsi sportivi o musicali all'iscrizione in un gruppo scout o parrocchiale, etc. L'adolescente di oggi si trova circondato da stimoli diversi e interessanti ed è costretto a operare una selezione che comporta una rinuncia e la presa di consapevolezza dei propri limiti. Le generazioni precedenti, al contrario, dovevano fare i conti con la frustrazione dovuta

alla mancanza di opportunità e alla rigidità e severità dei divieti (Fabbrini & Melucci, 1992). L'adolescente deve quindi imparare a prendere delle decisioni. Ma la possibilità della libertà genera uno stato di angoscia. Così Kierkegaard esprimeva lo stato d'animo di chi, posto di fronte all'Aut-Aut della scelta, percepisce in sé un senso di vertigine. Per quante ragioni si possano scorgere a sostegno di una delle opzioni, ve ne saranno altrettante a supporto di un'altra delle opzioni: facilmente può crearsi una dissonanza cognitiva (Festinger, 1957). La vita non dà garanzie. Tuttavia è proprio l'azione, la volontà della decisione e il concretizzarsi della medesima che riescono a sgravare l'uomo dal peso del suo nulla. Essere è infatti decidere di essere in ogni istante: è questo "il peso più grande", enfatizzato da Nietzsche nell'aforisma 341 di *La Gaia Scienza*. La libertà è quell'abisso che richiama a noi stessi. Essendo ognuno, in particolare nell'età adolescenziale, indeterminato rispetto al realizzarsi delle infinite possibilità esistenti, è solo scegliendo che si riesce a determinare ciò che si è. Scegliendo ci si sceglie. Il processo decisionale è influenzato sia da fattori individuali, quali i propri interessi e le proprie abilità, sia da fattori sociali, quali le aspettative e il giudizio altrui (Petter, 2008). Ci può essere una forte difficoltà di comprendere i propri reali interessi, all'interno della molteplicità di stimoli che caratterizzano il contesto familiare e la dimensione iper mass-mediale della società.

1.8 I comportamenti a rischio

Alcune ricerche mostrano che l'orientamento temporale in adolescenza può influire sui comportamenti a rischio. Keough, Zimbardo e Boyd (1999) hanno osservato come una prospettiva temporale centrata principalmente sul presente si colleghi all'assunzione di alcol e droghe, al fumo di sigaretta e alla guida pericolosa.

L'enfasi che viene data al fenomeno della delinquenza e del disagio in età giovanile ha contribuito alla diffusione della convinzione che la maggior parte degli adolescenti metta costantemente in pericolo il proprio benessere fisico, psicologico e sociale. Molti autori concordano sul fatto che in adolescenza si osserva un aumento dei comportamenti a rischio (Cattelino, Glowacz, Born, Testa, Bina & Calandri, 2014; Steinberg, 2008; Sustain, 2007), ma ci sono anche ricerche che mostrano come la maggioranza dei giovani affronti in modo costruttivo e adattivo il periodo di transizione verso l'età adulta (Bonino et al., 2007; Vianello, 2004).

Esistono molte tipologie di comportamenti a rischio, che possono andare dall'uso di sostanze psicoattive alla guida pericolosa, dai rapporti sessuali non protetti ai problemi con il cibo. Interpretarli unicamente come delle psicopatologie individuali è riduttivo, bisogna studiarli come un fenomeno di gruppo e attribuire loro il giusto significato evolutivo. Dietro le diversità di questi comportamenti esiste un obiettivo comune, ovvero quello di aiutare l'adolescente a costruire la propria identità di adulto (Bonino et al., 2007). Nello specifico alcune delle funzioni evolutive che vengono attribuite ai comportamenti a rischio dagli autori Bonino et al. (2007) sono:

- “adulità e acquisizione di autonomia”: i comportamenti a rischio svolgono la funzione di anticipare comportamenti che nell'adulto sono valutati come normali e costituiscono un'opportunità per manifestare un'autonomia nelle scelte di vita e nel rispetto di determinate norme e valori;
- “identificazione e differenziazione”: questi comportamenti aiutano l'adolescente a differenziarsi dal mondo degli adulti e spesso vengono realizzati nel gruppo dei coetanei, che offre un sostegno e un accompagnamento nell'affrontare questa separazione condivisa;
- “trasgressione ed esplorazione di sensazioni”: superare i limiti imposti dai genitori e dalle norme sociali consente di sperimentare nuove emozioni e nuove sensazioni, come uno stato di ubriachezza dovuto all'alcol o l'ebbrezza di andare veloce sul motorino;
- “percezione di controllo”: l'adolescente si comporta in modo pericoloso per dimostrare a se stesso e agli altri di essere invulnerabile, di sapersi controllare - senza subire danni - anche nelle situazioni estreme;
- “coping e fuga”: consumare alcol, utilizzare droghe e avere un'alimentazione poco sana sono comportamenti che possono svolgere una funzione di difesa e di fuga dalla realtà, si tratta di soluzioni illusorie e transitorie che aggravano la situazione già difficile dell'adolescente.

Oltre a svolgere un ruolo dominante nella costruzione della propria identità adulta, i comportamenti a rischio accompagnano i cambiamenti che avvengono nelle relazioni sociali, ridefinendo i rapporti con i coetanei e i genitori. Alcol, marijuana e tabacco riducono le inibizioni e aiutano a creare un'atmosfera rilassata che favorisce la

comunicazione tra i giovani, mentre la condivisione di azioni devianti e pericolose rafforza l'unione e la visibilità all'interno del gruppo. Molti di questi comportamenti acquisiscono la funzione di veri e propri riti simbolici di legame, come condividere uno spinello, o di passaggio, come il primo rapporto sessuale. Per quanto riguarda il rapporto con i genitori, queste azioni pericolose e devianti favoriscono il processo di differenziazione e di autonomia, permettendo al/la ragazzo/a di osservare le reazioni degli adulti davanti ai suoi agiti e la veridicità dei limiti che gli/le vengono imposti (Bonino et al., 2007).

La Teoria del Comportamento Problematico di Jessor (Jessor, Donovan & Costa, 1991) afferma che per comprendere meglio le azioni degli adolescenti dobbiamo considerare l'interazione tra il sistema "ambiente", il sistema "persona" e il sistema "comportamento". I comportamenti salutari e quelli di rischio possono svolgere la stessa funzione evolutiva e permettono di raggiungere i medesimi obiettivi di crescita (ad es. vestirsi in modo eccentrico e anticonformista per differenziarsi dai genitori e farsi notare dagli amici). La propensione per gli uni o per gli altri dipende dalla disponibilità dell'individuo a metterli in atto e dall'influenza del contesto circostante; infatti ciascuno dei tre sistemi (persona, ambiente e comportamento) possiede i suoi limiti, le sue risorse e le sue credenze.

Lo studio di Cattelino et al. (2014) ha messo in evidenza che l'adesione a un gruppo religioso costituisce un fattore di protezione dai comportamenti a rischio: far parte di una comunità con determinati valori di amore e rispetto, aiuta il/la ragazzo/a ad attribuire un significato alla propria vita, a sentirsi realizzato/a e garantisce un supporto sociale (vedi studi TMT). Sono stati individuati altri fattori protettivi che possono contrastare l'influenza dei pari devianti, quali l'orientamento e l'interesse verso la salute e la presenza amici che adottano dei comportamenti positivi. Altri fattori protettivi che erano stati presi in considerazione, ma non hanno dato risultati significativi sono: orientamento positivo verso la scuola, bassa tolleranza nei confronti dei comportamenti devianti e buona autoefficacia regolativa.

Sunstein (2008) mette in luce come il significato sociale dei comportamenti a rischio possa influenzare il loro processo di messa in atto. L'autore evidenzia come per gli adolescenti sia fondamentale l'immagine sociale dei propri comportamenti, che possono essere screditati o valorizzati dalla morale collettiva. La difficoltà sta nel fatto che la loro valenza non dipende dal giudizio del singolo individuo, ma dalla collettività,

per cui gli adolescenti di oggi si trovano a vivere all'interno di sistemi di significato che non sono stati costruiti da loro ma, nonostante questo, ne influenzano in modo decisivo le scelte.

Dietro un'azione pericolosa, dettata apparentemente solo da impulsività e mancanza di maturità, si possano nascondere un insieme di significati e di funzioni molto complesse ed essenziali per la crescita dell'adolescente. Tutti questi aspetti devono essere tenuti in considerazione e devono essere valorizzati nella stesura di un progetto di prevenzione efficace nel ridurre i comportamenti a rischio.

1.9 L'aula scolastica: prigione del corpo e delle emozioni?

Jacob Levi Moreno, il fondatore dello psicodramma, riconosce nella formazione scolastica dei fondamentali limiti operativi: nel suo libro "Il teatro della spontaneità" (1947) ne sostiene l'eccessiva rigidità e distanza dalla realtà, che è invece caratterizzata da fluidità e cambiamento. A suo parere per gli adolescenti risulta molto difficile integrare le due dimensioni ed utilizzare nella realtà gli apprendimenti scolastici.

La scuola, inoltre, è sempre più un contesto ansiogeno e poco creativo, in cui i soggetti si sentono in una situazione di continua competizione e giudizio, da parte degli insegnanti e dei genitori. Secondo Benasayag e Schmit, in relazione alla crisi della società attuale si è diffusa - in ambito scolastico - una concezione utilitaristica che porta ad un "apprendimento sotto minaccia". In un clima costante di paura e incertezza non c'è più il tempo per dedicarsi ai propri desideri e interessi, bisogna studiare solo le materie considerate utili, che possano garantire la sopravvivenza e il dominio. Il voto scolastico diventa una misura di giudizio del valore di una persona e una "porta di accesso" per un lavoro futuro. Molti genitori di oggi condividono questo pensiero e credono che per crescere bene i propri figli sia necessario farli sentire continuamente minacciati e sotto pressione.

Il gruppo dei pari, sia in classe che fuori, acquista un ruolo fondamentale e ha una forte influenza sull'adolescente. Gruppi positivi aiutano i ragazzi a sviluppare fiducia nelle proprie idee e capacità; gruppi disfunzionali possono essere rischiosi e coinvolgere gli adolescenti in comportamenti pericolosi, ruoli non adattivi e cristallizzati.

Il corpo in classe non trova spazio, non viene considerato, costretto – ad eccezione di quanto avviene nelle ore di educazione fisica, nelle occasioni di alternanza scuola-lavoro e nelle gite – a rimanere seduto su una sedia, con le braccia appoggiate a un banco (e ultimamente con il viso fasciato da una mascherina), insomma non ha la possibilità di muoversi, di essere spontaneo. Il corpo di uno studente in classe sembra un corpo privo di bisogni, emozioni, desideri. Ciò a conferma della dominante visione dualistica occidentale, affermata da Platone e confermata da Cartesio, dal cristianesimo e dalla prospettiva scolastica di derivazione idealistico-gentiliana, per cui la mente ha priorità rispetto al corpo, quando invece le due dimensioni andrebbero vissute come un tutt'uno inscindibile (cit. articoli il corpo in classe). Lo psicodramma dà valore e dignità alla dimensione corporea, la ricuce con quella mentale e spirituale, consentendo agli studenti di alzarsi dalle sedie e di dare dignità anche ad un altro aspetto, condannato – in ambito istituzionale - forse ancora di più della dimensione corporea: quello emotivo. Anche le emozioni, come la dimensione corporea sono ritenute un aspetto non solo meno rilevante di quello cognitivo, ma anche pericoloso, da tenere a bada, essendo maggiormente legate al corpo e ai suoi impulsi. Già Platone e Aristotele ne parlavano come di una spinta “appetitiva” che andava contrastata e non dimeno Freud le descriveva come un potenziale deflagrante che andava soggiogato alla ragione. Ma la ricerca scientifica (Zajonc, 1980) ha dimostrato come le emozioni rappresentino uno strumento fondamentale per interagire con il mondo: non sono opposte alla ragione, ma la supportano, consentendo di decidere con maggiore consapevolezza.

Grazie allo strumento psicodrammatico gli studenti possono togliere le catene che li obbligano a stare seduti e a tacere le proprie reali emozioni, trovando delle modalità per iniziare a conoscerle e imparare ad esprimerle coerentemente (purtroppo spesso a causa della repressione delle emozioni, queste emergono in un modo non coerente e quindi si mangia invece di piangere, etc.) (Varela et al., 1991). Le emozioni, da ex – moveo o muovere da, sono o possono diventare una grande risorsa: danno energia utile al movimento del corpo e della mente. Sono quella funzione umana capace di attivare l'organismo rispetto a una data situazione che sta vivendo. Oltre ad essere delle spinte organismiche, costituiscono dei mezzi di cognizione, ossia di lettura e significazione del reale (Varela et al., 1991).

Anche se frustrate, negate, dimenticate, le emozioni infatti riemergono l'una dall'altra come dei galleggianti che vengono sospinti a fondo da una mano per volta. Possiamo infatti negare la gioia con una mano o il disgusto con l'altra, perché l'una non ci è stata permessa, e non tolleriamo la frustrazione derivante dalla seconda. Ma esse torneranno a galla sotto forma di tristezza o rabbia. La decifrazione dei bisogni e dei conflitti sottostanti, sarà in questo caso molto più complessa e tortuosa. (Montecchiani, 2018).

Le emozioni svolgono un ruolo fondamentale rispetto alle scelte che vanno compiute continuamente nell'esistenza. Come sostiene il neuroscienziato Damasio le sole capacità cognitive superiori (intelletto, volontà cosciente), che scompongono le informazioni possedute, non possono indirizzare verso una determinata decisione. Ci deve essere anche una spinta emozionale. Le emozioni non hanno la specificità e la capacità di analisi tipica delle funzioni superiori: sono altresì generali e sintetiche. Colgono il clima globale di una situazione.

2. LA SPONTANEITÀ E CREATIVITÀ DEGLI ADOLESCENTI

David A. Kipper (1939-2010) è uno tra i ricercatori più importanti che si sono occupati di approfondire il concetto di spontaneità, così come è espresso nella teoria di Moreno (1947b). Grazie alla creazione da parte di Kipper e Shemer (2006) del Spontaneity Assessment Inventory-Revised (SAI-R), è stato possibile ottenere le prime evidenze empiriche circa la rilevanza di questo costrutto in ambito terapeutico.

La spontaneità si lega positivamente al benessere mentre è correlata negativamente agli stati di stress (Kipper et al., 2006). È una spinta motivazionale interna, simile alla motivazione intrinseca, che nasce dalla volontà e dal piacere della persona ed è totalmente indifferente agli incentivi e alle richieste esterne. Questa "forza interna" correla positivamente con i costrutti dell'autoefficacia e dell'autostima. In particolare l'autoefficacia è risultata essere un buon predittore delle risposte spontanee, facendo ipotizzare un ruolo determinante delle componenti cognitive nella comprensione dei processi spontanei (Davelaar, Araujo & Kipper, 2008). Altri studi di Kipper, Davelaar e

Herst (2009) hanno scoperto una relazione positiva tra i livelli di spontaneità e la capacità di concentrarsi senza curarsi delle distrazioni e delle interferenze, mentre hanno rilevato una relazione negativa con l'inibizione emotiva. Il SAI-R correla negativamente con i livelli di ansia di stato e di tratto e con la tendenza a mettere in atto comportamenti ossessivo-compulsivi, mentre presenta una correlazione positiva con la propensione ad avere un orientamento temporale centrato sul presente (Christoforou & Kipper, 2006).

Infine Kipper, Green e Prorak (2010) hanno confermato la relazione positiva tra spontaneità e creatività, come proposto dalla teoria di Moreno (1953), e hanno trovato correlazioni negative con alcune dimensioni dell'impulsività, quali il senso d'urgenza e la mancanza di premeditazione e di perseveranza. Si osserva invece una relazione positiva con la dimensione del sensation seeking, ad indicare che all'aumentare dei livelli di spontaneità aumenta la tendenza a ricercare emozioni intense e nuove esperienze.

Questi risultati costituiscono la base teorica della ricerca e sostengono l'efficacia e l'utilità di organizzare sessioni di psicodramma per gruppi di adolescenti, data la criticità di questa fase evolutiva e la rilevanza di costrutti quali l'autoefficacia, la creatività, l'impulsività, l'ansia e l'espressione emotiva. Lavorare sulla spontaneità dei giovani costituisce una buona occasione per migliorare le loro capacità di affrontare questa fase di cambiamento e meglio adattarsi a quello che appare loro come il nuovo "mondo degli adulti". Non esiste un'ampia letteratura teorica e metodologica circa l'utilizzo dello psicodramma con gli adolescenti, nonostante negli ultimi anni ci siano state le prime evidenze empiriche circa la sua efficacia in età evolutiva.

2.1 Lo psicodramma con gli adolescenti

Data la tendenza degli adolescenti a porsi in opposizione con l'adulto, particolarmente rilevante per lo psicodramma evolutivo è la buona riuscita della fase iniziale di coinvolgimento in cui si stimola l'attenzione e la partecipazione. È importante che il direttore sia disponibile a mettersi in gioco per primo e accolga le proposte dei ragazzi anche quando queste deviano dal lavoro ipotizzato: essi infatti hanno bisogno di svolgere un ruolo attivo durante la sessione. La posizione delle sedie è circolare, a rappresentare che ognuno si colloca allo stesso livello e non esiste una gerarchia di poteri. Un altro aspetto importante nello psicodramma con adolescenti è l'attivazione

della spontaneità, ovvero della disponibilità a mettersi in gioco totalmente, sia dal punto di vista fisico che cognitivo. Per coinvolgere i ragazzi, il direttore deve essere il primo ad abbandonare le rigidità e a mostrare il piacere nel gioco e nella liberazione dalle tensioni quotidiane. Gli adolescenti hanno un estremo bisogno di sentirsi accettati e non giudicati, infatti la pressione sociale di piacere al gruppo può irrigidire i comportamenti e bloccare la spontaneità (Dotti, 2002). L'adolescente racchiude dentro di sé sia aspetti infantili che aspetti più simili all'adulto.

Per questo Dotti (2002) riconosce che è necessario, durante le sessioni di psicodramma, mantenere dei momenti di gioco e divertimento, alternandoli con momenti di riflessione e razionalizzazione. La rielaborazione in gruppo di quello che è successo nei momenti di gioco, aiuta a cogliere aspetti rilevanti per la crescita e aiuta l'adolescente a separare l'io-attore dall'io-osservatore, contrastando così la tendenza ad agire senza esserne pienamente consapevoli. In alcune situazioni il gioco può risultare eccessivamente infantile per il gruppo ed è più utile lavorare sul desiderio di progettare il futuro e “creare il proprio destino”, come ha affermato Moreno. Le tecniche di proiezione nel futuro e il lavoro in “plusrealtà” sono mezzi utili a soddisfare questi desideri che divengono possibili con il raggiungimento del pensiero formale.

È più facile fare riflessioni sugli adolescenti in generale o sul gruppo piuttosto che parlare della propria vita privata, soprattutto all'inizio quando non è stata ancora stabilita una fiducia condivisa tra i partecipanti (Dotti, 2002).

Durante lo sviluppo, l'individuo necessita di figure di riferimento che svolgano le funzioni fondamentali necessarie per la crescita e per la costruzione della propria identità. Questi ruoli generalmente, nella vita reale, vengono svolti dai genitori, dagli insegnanti, dagli amici e dal compagno/a. Le tecniche dello psicodramma (il doppio, lo specchio e l'inversione di ruolo) possono riprodurre sulla scena alcune di queste funzioni e cercare di compensare laddove interventi precedenti abbiano fallito.

Nel suo libro “Lo psicodramma dei bambini” (2002), Dotti ha descritto le funzioni psicologiche e relazionali delle tecniche psicodrammatiche, quali il doppio, lo specchio e l'inversione di ruolo. Di seguito presentiamo brevemente il suo pensiero.

La tecnica del doppio, in cui i partecipanti danno voce ai pensieri e alle emozioni del protagonista, produce nel destinatario un senso di appartenenza e di riconoscimento.

Le parole dell'altro valorizzano la sua soggettività, il suo mondo interiore e lo fanno sentire compreso e ascoltato. La tecnica dello specchio si concretizza in due possibili situazioni: 1) quando il protagonista guarda la scena che ha appena costruito dall'esterno, mentre un alter ego prende il suo posto; 2) quando gli altri membri del gruppo inviano dei feedback su di lui/lei, "io ti vedo così....". Dal punto di vista evolutivo questa tecnica aiuta il processo di individuazione, rafforzando la percezione del mondo esterno come una realtà indipendente. Guardarsi da fuori permette l'attivazione dell'io osservatore e incentiva un'auto-riflessione, ritardando momentaneamente l'azione e incoraggiando una maggiore consapevolezza di quello che sta succedendo.

Le due tecniche presentate possono così svolgere, in modo sostitutivo rispetto a quanto potrebbe avvenire nella vita reale, un ruolo importante per la costruzione dell'identità, che ricordiamo essere uno dei compiti di sviluppo centrali in adolescenza insieme al processo di completa ristrutturazione dei legami affettivi. A favore di quest'ultimo compito evolutivo gioca la tecnica dell'inversione di ruolo, in cui il protagonista prende il posto di uno degli io ausiliari presenti sulla scena. Mettersi nei panni di qualcun altro consente il decentramento percettivo e la conoscenza delle emozioni, delle paure e dei bisogni dell'altro, per quanto egli possa essere diverso e distante da sé. Per un momento riusciamo a guardarci con gli occhi dell'altra persona e attiviamo sia l'io attore, che parla e agisce, sia l'io-osservatore, che si distacca dalla scena osservandola dall'esterno. In queste "nuove vesti" l'adolescente riesce a ridefinire il suo punto di vista e il modo in cui vive una determinata relazione. Quest'attività di inversione può essere molto utile per meglio comprendere il punto di vista dei genitori, degli insegnanti e degli amici. "L'analisi e l'elaborazione dell'atomo familiare e sociale dell'adolescente è il nucleo dei suoi interessi e il punto di partenza per accedere al suo mondo interiore" (Dotti, 2002, p. 259).

Moreno (1953) parlava di "matrici" come dell'insieme delle condizioni e dei fattori che permettono lo svilupparsi dei ruoli in età evolutiva. Dotti e Consolati (2002) hanno ampliato il concetto di matrice e ne hanno definito le varie fasi di sviluppo. In ordine cronologico troviamo: 1) la matrice materna (vita fetale-prime settimane di vita), in cui la madre svolge la funzione di doppio per il bambino; 2) la matrice d'identità (2° mese di vita- inizio deambulazione), in cui il bambino inizia a percepire la madre come qualcosa di esterno da sé e viceversa; 3) la matrice familiare (dalla deambulazione ai 4/5 anni), che segna il momento in cui inizia il processo di triangolazione verso il

riconoscimento della figura paterna; 4) la matrice sociale (4/5 anni- 11/12 anni), in cui si sviluppano nuove competenze sociali e si allarga la cerchia di conoscenze del fanciullo; 5) la matrice valoriale (pubertà/adolescenza),

in cui l'adolescente costruisce un proprio sistema di riferimento etico e morale, confrontandosi con i valori della cultura di appartenenza. Ci soffermiamo principalmente su quest'ultima matrice di sviluppo in cui rientra il periodo evolutivo di cui ci stiamo occupando.

Gli autori sostengono che l'adolescenza possa essere definita come una "seconda nascita", in cui le matrici precedenti possono essere riattivate e modificate con maggiore consapevolezza, in particolare tornano preponderanti i temi dell'identità e dell'appartenenza al contesto sociale circostante. La matrice dei valori può essere costruita grazie agli sviluppi che avvengono nell'area del corpo, della mente e della percezione dell'ambiente circostante, che diventa sempre più ricco e differenziato. Questi cambiamenti portano alla necessità di rivedere alcuni compiti già superati nello stadio infantile, questa volta affrontati in modo più profondo e consapevole. Si assiste nuovamente ai processi di "riconoscimento dell'io", in termini di auto-identificazione attraverso l'incontro con l'altro, di "riconoscimento del Tu", prevalentemente in termini egocentrici di individuazione degli aspetti dell'altro che possono costituire un vantaggio per sé, e infine di "ri-circularità", ovvero di costruzione di nuovi ruoli all'interno del gruppo dei coetanei. Le matrici vengono riprodotte sulla scena psicodrammatica, a seconda dei bisogni del protagonista, grazie all'utilizzo delle tecniche del doppio, dello specchio e dell'inversione di ruolo che attivano le funzioni psicologiche e relazionali presentate precedentemente (Dotti, 2002).

Il contributo teorico e pratico di Luigi Dotti ci presenta lo psicodramma come una tecnica efficace nel "ricucire" le ferite e le mancanze che si sono verificate durante la crescita e nel prevenire possibili traiettorie di sviluppo negative.

2.2 Una dimensione protetta

Nel suo libro "Vite urlate" (2008) Mazzara ha ritrovato una serie di corrispondenze tra i processi che si realizzano attraverso lo psicodramma e quelli tipici del periodo adolescenziale. Egli afferma che la tendenza dell'adolescente all'azione trova soddisfazione nel movimento psicodrammatico, mentre la difficoltà nella percezione e nell'espressione trova un valido aiuto nella possibilità di mettere in scena il mondo

interno ed esterno, per meglio conoscerlo e comprenderlo. Inoltre l'interpretazione del terapeuta avviene tramite l'azione e la costruzione di una scena dopo l'altra, per cui non si tratta di una rivelazione dall'alto, che pone l'adulto in una condizione di superiorità, ma di un processo che avviene in collaborazione con l'adolescente, che svolge un ruolo attivo. L'autore riconosce negli stati patologici la manifestazione di una "immobilizzazione", dovuta alla presenza di due tendenze opposte che spingono sia a progredire che a regredire. La regressione può essere vista come una difesa, dovuta alla paura di sbagliare o di non essere all'altezza.

L'azione rappresentata nello psicodramma viene vissuta come una prova, una possibilità di confrontarsi con personali capacità e limiti in un contesto protetto, senza il timore di fallire, perché c'è la possibilità di recuperare.

In adolescenza, a seguito delle trasformazioni fisiche e cognitive, è necessario un adattamento del principio di realtà ai cambiamenti avvenuti, sia per garantire uno sviluppo armonico sia per riconoscere le potenzialità e i limiti del nuovo corpo che ha ormai perso l'onnipotenza infantile. Lo psicodramma si caratterizza per un continuo confronto tra mondo interno e mondo esterno, tra realtà percepita e realtà rappresentata; questa dinamica aiuta la costruzione di immagini utili all'accettazione e all'integrazione dei cambiamenti avvenuti. La potenza del gruppo psicodrammatico costituisce un sostegno anche per quei ragazzi che inizialmente sono restii al cambiamento, infatti ciascun partecipante può dare voce ai pensieri e alle emozioni del protagonista. È così possibile riprodurre una molteplicità di punti di vista, rappresentativi della conflittualità vissuta durante l'intervento terapeutico.

La vicinanza del gruppo aiuta l'adolescente a sentirsi meno solo, la sua difficoltà viene condivisa con gli altri e riconosce di vivere una situazione comune ad altri coetanei (Mazzara, 2008).

Grande importanza viene data all'utilizzo della parola, quale elemento cruciale dell'incontro, che permette la conferma e l'espressione di sé attraverso lo scambio con l'altro, contribuendo così a rafforzare il tele del gruppo. Durante la fase di riscaldamento con gruppi di adolescenti, Mazzara (2008) consiglia di accompagnare le interazioni puramente corporee con momenti di condivisione verbale, che consentono un confronto e la rielaborazione di sensazioni ed emozioni, compiti molto importanti in questa fase evolutiva di conoscenza profonda di se e degli altri. Secondo il terapeuta,

ristabilire una comunicazione interpersonale, laddove sia stata interrotta o compromessa, costituisce uno degli obiettivi più significativi dello psicodramma in età evolutiva.

Mazzara (2008) ha sottolineato la potenza e l'utilità del linguaggio metaforico, usato frequentemente nello psicodramma, che consente di esprimere in modo efficace e chiaro un pensiero, un concetto, un'idea o un sentimento. L'adolescente, che spesso prova imbarazzo nel parlare di sé e fatica a esprimere verbalmente il suo stato d'animo, può trovare nella metafora un sostegno e una facilitazione nel descrivere i suoi vissuti personali. Si può partire da una metafora per costruire dei processi creativo-espressivi, oppure essa può costituire il prodotto finale del lavoro. Spesso si gioca anche sulla trasformazione della metafora iniziale, grazie all'interazione con il gruppo e al raggiungimento di una maggiore consapevolezza interna. Altre volte la metafora diventa un luogo o una situazione reale che il protagonista deve riprodurre sulla scena,

e solo una volta che vi si è immerso può sperimentare che cambiare è possibile, se si ascoltano i propri bisogni e desideri.

“Molte persone non hanno spazi adeguati per crescere, per svilupparsi, per manifestare le loro potenzialità, e molte altre vivono in spazi malati, relazioni malate, sentimenti malati, con dentro e fuori di sé fantasmi che fanno ammalare. Agli uni e agli altri è possibile fornire uno spazio sano, terapeutico, all'interno del quale conoscere meglio se stessi, le proprie caratteristiche, le risorse, le paure, i tratti malati” (Mazzara, 2008, p. 21).

2.3 Lo psicodramma psicoanalitico in adolescenza

Lo psicodramma condotto da Maria Zirilli è psicoanalitico e quindi presenta alcune differenze rispetto a quello classico moreniano. In primis osserviamo la centralità del fenomeno del transfert e il ricorso all'interpretazione verbale degli avvenimenti da parte del direttore. Nonostante queste differenze, è comune l'idea che le peculiarità di questa tecnica siano costruite “a misura” di adolescente.

Nel suo libro “La scena contesa. Psicodramma psicoanalitico in adolescenza” (2007), la Zirilli descrive il suo lavoro con un gruppo di adolescenti che soffrono di disturbi psichiatrici. Il gruppo terapeutico è semi-aperto, ovvero permette l'ingresso di nuovi

partecipanti in qualsiasi momento. Secondo la psicodrammatista, l'entrata di un/a ragazzo/a, prima sconosciuto, rappresenta uno stimolo molto forte per gli altri, che possono decidere di svelare parti di sé finora rimaste nascoste. Un'altra caratteristica del gruppo è la presenza di patologie differenti, che costituiscono una ricchezza dal punto di vista terapeutico e offrono la possibilità di un confronto, favorendo processi di identificazione e impedendo il "contagio emotivo" negativo.

Nello psicodramma psicoanalitico con gli adolescenti, a differenza degli adulti, frequentemente il primo a parlare è il direttore, il suo intervento ha la funzione di sciogliere i ragazzi e liberarli dall'imbarazzo iniziale. Si comincia con una prima fase di presentazione in cui ognuno racconta qualcosa di sé, in modo tale da introdurre anche i nuovi arrivati. Successivamente inizia un momento di conversazione libera tra i ragazzi e il direttore, in cui si riprendono gli argomenti emersi durante le presentazioni. La prima attività è una sorta di gioco-riscaldamento che permette ai partecipanti di sperimentarsi su tematiche non ancora particolarmente intense e coinvolgenti. È il direttore stesso a proporre delle situazioni fittizie, ispirato dalle presentazioni iniziali, e i partecipanti possono scegliere un nome di fantasia per interpretare il ruolo che gli viene attribuito.

Così facendo si verifica una rottura identitaria che permette la messa in scena di parti di sé senza sentirsi direttamente coinvolti, protetti dal ruolo che si sta interpretando. Il gioco può così favorire l'emersione del rimosso che viene attribuito all'identità fittizia, inoltre libera la fantasia e permette di recuperare ricordi, sogni e sensazioni corporee ormai scomparse. In questo tipo di psicodramma il contatto fisico non è permesso, i gesti aggressivi ed affettivi possono essere mimati ma mai agiti. Una volta che il gioco è terminato, c'è un momento di condivisione verbale in cui ciascuno può esprimere le emozioni e i pensieri che sono emersi durante l'azione e attribuirvi un significato personale (Zirilli, 2007).

Secondo la terapeuta Zirilli (2007) sono numerosi i vantaggi che può avere per un ragazzo la partecipazione a sessioni di psicodramma psicoanalitico, ad esempio:

- la messa in scena di eventi passati permette di rivivere situazioni difficili in contesti diversi, in cui si percepisce sostegno e supporto nel trovare soluzioni nuove a problemi vecchi.

- il fatto di rappresentare il proprio modello familiare e vivere interazioni diverse da quelle abituali aiuta il ragazzo a far emergere le difficoltà che sottostanno allo svolgimento di un determinato ruolo, imposto dalla famiglia, e lo aiuta a ipotizzare delle possibili vie alternative.
- Sperimentare dei ruoli differenti da quelli quotidiani aumenta la consapevolezza di quali potrebbero essere le reazioni altrui se il ragazzo decidesse di cambiare i suoi atteggiamenti e i suoi comportamenti. Rinforzi positivi favoriscono la costruzione di modelli di funzionamento più adattivi.
- Infine, oltre ai vantaggi che vengono offerti dal gruppo (supporto, appartenenza, rispecchiamento..), il ragazzo durante la scena psicodrammatica sviluppa una profonda conoscenza di se stesso e in alcune situazioni l'insight è tale che si verifica una catarsi emotiva, che permette la liberazione dalle tensioni e il raggiungimento di uno stato di tranquillità e pace.

Zirilli (2007) sostiene che l'aspetto terapeutico centrale dello psicodramma psicoanalitico sia il processo di identificazione del "movimento emotivo", ovvero del non-comunicato, del non-detto, che sottostà alle azioni e alle parole di ciascuno e guida inconsapevolmente i comportamenti. La terapeuta riconosce che in adolescenza l'interpretazione del non-detto diventa complessa a causa delle difficoltà che hanno frequentemente i giovani nell'espressione corretta dei propri pensieri e delle proprie emozioni. Spesso è necessario integrare gli interventi fatti dai ragazzi in momenti diversi per riuscire a individuare il "movimento emotivo" sottostante e comunicarlo

loro.

"Stare tutti insieme, all'interno del cerchio magico, settimana dopo settimana, con un riferimento stabile (i terapeuti) ed un flusso di presenza variabile e mosso (come variabile e mossa è la vita sociale) conforta, rassicura e sollecita, nello stesso tempo, all'apertura e al dialogo. Indubbiamente dis-trae; e aiuta tutti ad uscire da sé; prendere atto della molteplicità delle vite possibili; sceglierne -se del caso- una, come nuovo modello, cui ispirarsi o da imitare"(Zirilli, 2007, p. 171).

2.4 Ricerche in età evolutiva

Altri autori si sono occupati, e si stanno occupando, di verificare l'efficacia dello psicodramma come metodo terapeutico in età evolutiva.

Kipper e Ben-Ely (1979) hanno studiato l'efficacia di alcune tecniche psicodrammatiche nel migliorare i livelli di empatia di un gruppo di studenti di seconda superiore. Alla fine del training, in relazione a tutte le tecniche utilizzate, gli autori hanno rilevato un miglioramento significativo rispetto al gruppo di controllo, con risultati particolarmente positivi per la tecnica del doppio.

Josephine (2006) ha proposto delle sessioni di psicodramma a un gruppo di ragazze adolescenti come intervento di prevenzione nei confronti della violenza sulle donne. Gli incontri avevano cadenza settimanale per una durata complessiva di 6 mesi. Durante le sessioni si è lavorato sulla consapevolezza delle ragazze circa la diffusione del fenomeno (abuso sessuale, violenza domestica, etc.) e si è cercato di dar loro degli strumenti per contrastarlo. L'obiettivo era quello di migliorare la sicurezza che esse riponevano nelle proprie capacità e nella possibilità di controllare e agire efficacemente nelle situazioni a rischio. Alla fine dell'esperienza il gruppo ha preparato una breve performance in cui sono state selezionate tre scene rappresentative da presentare successivamente nelle scuole ai coetanei per portare una testimonianza di quello che era stato appreso. I risultati sono stati molto positivi, le ragazze hanno manifestato una maggiore sicurezza e fiducia in sé e si sono mostrate consapevoli di avere un potere efficace in situazioni di questo genere.

Lo studio di Karatas (2011) aveva come obiettivo quello di migliorare le capacità di risoluzione dei conflitti di un gruppo di adolescenti con elevati livelli di aggressività. La ricerca prevedeva il confronto tra un gruppo sperimentale, uno di controllo e un gruppo placebo. Per il gruppo sperimentale sono state organizzate 10 sessioni di psicodramma con cadenza settimanale, in cui si affrontava il tema del conflitto interpersonale. È stata somministrata la Scale for Identification of Conflict Resolution Behavior (Koruklu, 1998) prima e dopo l'intervento e una volta passate 12 settimane. Nel gruppo sperimentale si è osservata una diminuzione dei comportamenti aggressivi, risultato rimasto stabile anche nel follow-up, e si è verificato un miglioramento nella sottoscala del Problem-Solving, indice di una risoluzione positiva e costruttiva dei conflitti.

Kranz, Ramirez e Lund (2007) hanno presentato la loro esperienza in un corso universitario frequentato da studenti che provenivano da etnie differenti. L'obiettivo delle sessioni psicodrammatiche era quello di ridurre i pregiudizi e migliorare la comunicazione interpersonale, grazie a strategie quali il racconto di storie, l'inversione

di ruoli, la diade e il monologo. L'intervento è stato efficace nel modificare le credenze e gli atteggiamenti razziali, favorendo le relazioni interculturali e raccogliendo pareri positivi e soddisfacenti da parte degli studenti.

La Prof.ssa Testoni ha dedicato un intero corso di Psicologia Sociale, al tema della subordinazione femminile e sono stati realizzati alcuni incontri di sociodramma centrati su questa tematica. Le studentesse in seguito hanno realizzato dei video, utilizzando alcune delle consapevolezza maturate durante le coinvolgenti attività laboratoriali, condotte da M. Guglielmin (Codato, Testoni, Ronzani, 2012; Codato, Testoni, Guglielmin, Armenti, 2012).

Queste ed altre ricerche ci restituiscono un'immagine positiva dello Psicodramma, quale tecnica efficace da utilizzare in età evolutiva per accompagnare i giovani verso una crescita sana e consapevole. Concludiamo questo capitolo con una citazione di Moreno (1947b): "Non possiamo certo cambiare il livello d'intelligenza di un bambino idiota, ma possiamo aprirgli, con l'addestramento alla spontaneità, una vita più piena" (p. 31).

3. LA RICERCA

3.1 La ricerca sullo psicodramma

Fin dalla sua nascita lo psicodramma è stato ampiamente criticato per l'assenza di evidenze empiriche che ne dimostrassero l'efficacia (D'Amato & Dean, 1988). Nel 2003 Kipper et al. hanno trovato in letteratura solamente quattro reviews sulla ricerca psicodrammatica e tutte utilizzavano dei metodi di analisi qualitativa. Oggi la ricerca in questo campo ha fatto grandi progressi e sono molti gli studi che hanno utilizzato lo psicodramma come intervento terapeutico, riconoscendogli un ruolo attivo nel processo di cura e identificando i fattori terapeutici e i meccanismi di cambiamento che lo caratterizzano.

Nel 1996 a Louvain venne fondata l'associazione Federation of European Psychodrama Training Organisations (FEPTO), con l'obiettivo di supportare lo sviluppo della formazione psicodrammatica, incentivando gli scambi tra i diversi Paesi e ampliando la ricerca secondo i criteri scientifici. Attualmente fanno parte dell'associazione 26 Paesi Europei e Mediterranei. La FEPTO possiede uno statuto e un codice etico e pratico, i quali contengono le linee guida per un corretto esercizio

della professione. È previsto un incontro annuale tra i membri, durante il quale vengono organizzati dei workshop in cui gli psicodrammatisti dei diversi Paesi possono incontrarsi e confrontarsi per costruire insieme nuovi percorsi comuni di lavoro.

Nel 1981 in Italia è nata l'Associazione Italiana Psicodrammatisti Moreniani (AIPsiM), una associazione culturale senza scopo di lucro con l'obiettivo di diffondere la tecnica psicodrammatica sia dal punto di vista dell'applicazione clinica che nell'ambito della ricerca. Il fondatore Giovanni Boria, psicoterapeuta, psicologo clinico e psicodrammatista, si è formato presso l'Istituto Moreniano di Beacon (New York) con la supervisione di Zerka T. Moreno. Lo statuto dell'associazione prevedeva la nascita di sedi locali regionali con la finalità di diffondere in modo capillare la metodologia moreniana. Attualmente si trovano delle sedi in Emilia Romagna, in Lombardia, in Veneto e in Piemonte. Nel 1983 è uscito il primo numero della rivista dell'associazione che ad oggi porta il nome di "Psicodramma Classico" e si propone di raccogliere annualmente gli articoli pubblicati che hanno come oggetto lo psicodramma. L'AIPsiM è associata alla FEPTO e alla International Association of Group Psychotherapy and Group Process-Psychodrama Section (IAGP): quest'ultima è un'associazione nata nel 1973 con lo scopo di ampliare la ricerca e approfondire la pratica delle psicoterapie di gruppo.

A causa della richiesta sempre più crescente di avvalorare le evidenze empiriche circa l'efficacia dello psicodramma, in Italia si è costituito un Comitato di Ricerca, che aderisce alla FEPTO e collabora con l'Università di Padova, con la funzione di controllare e coordinare la ricerca scientifica che si propone di validare lo psicodramma come mezzo utile ed efficace nel lavorare con persone che presentano diversi livelli di disagio psicologico, per aiutarle a ritrovare uno stato di benessere e salute mentale.

Un primo problema per coloro che si occupano di psicoterapia psicodrammatica è la mancanza di tests validi nel valutare il cambiamento a seguito dell'intervento terapeutico. Il gruppo di ricerca Testoni e Guglielmin si sta occupando della validazione di una nuova batteria di strumenti, ritenuta adeguata ed esaustiva nel misurare i costrutti coinvolti nel lavoro psicodrammatico. Nello studio condotto da Zulian (2015) la batteria è stata validata in un campione adulto non clinico composto principalmente da studenti universitari ($M=22.01$, $DS=2.673$). I risultati ottenuti sono stati soddisfacenti, gli strumenti hanno dimostrato di avere una buona coerenza

interna e buone correlazioni reciproche, dando così legittimità all'utilizzo della batteria per la valutazione anche in ambito clinico. Il presente studio si propone di utilizzare uno dei tests della batteria con due gruppi (classi) di adolescenti che non soffrono di disturbi psichiatrici, per verificare l'efficacia di un percorso psicodrammatico a scuola.

3.2 Strumenti

Come strumento di rilevazione è stato utilizzato il "Clinical Outcomes in Routine Evaluation-Outcome Measure" (Core_OM di Evans et al., 2000), uno strumento utilizzabile anche con persone che non presentano sintomi patologici. Il Core_OM è un questionario di 34 items, in cui ogni affermazione viene valutata su una scala a 5 punti (da "mai" a "molto spesso" o "sempre"). Gli items sono suddivisi in quattro macro-dimensioni: benessere soggettivo (4 items); funzionamento generale e nelle relazioni intime e sociali (12 items); problemi/sintomi di natura depressiva, ansiosa, fisica e traumatica (12 items); rischio verso se stessi e verso gli altri (6 items).

Il dominio del benessere soggettivo è rappresentato da un unico costrutto principale; il dominio dei problemi/sintomi è costituito da items che si riferiscono a sintomi depressivi, ansiosi, fisici e ad effetti di eventuali traumi vissuti; il dominio del funzionamento contiene items che si riferiscono alle relazioni con figure significative, ma anche a relazioni ad un livello più sociale-sistemico; il dominio del rischio si riferisce a comportamenti auto ed eterolesivi.

3.3 Ipotesi

L'ipotesi connessa alla sperimentazione dello psicodramma nella classe 1 liceo quadriennale (gruppo sperimentale/gs) dell'Istituto Sacro Cuore di Trento, prevede che vi sia, tra la fase di rilevamento ex-ante e quella ex-post, un cambiamento significativo nei livelli di:

1. benessere soggettivo;
2. funzionamento generale e nelle relazioni intime e sociali;
3. problemi/sintomi di natura depressiva, ansiosa, fisica e traumatica;
4. rischio verso se stessi e verso gli altri (gesti autolesivi ed eterolesivi).

All'interno del gruppo sperimentale il confronto tra la misurazione prima del percorso di psicodramma e alla fine dello stesso costituisce l'esito e consente di comprendere se vi sia stato un accrescimento del benessere delle studentesse e in che misura.

3.4 Metodo

Il metodo della ricerca ha previsto la presenza di un gruppo sperimentale e di un gruppo di controllo. Entrambi i gruppi erano "reali", non casuali o artificiali - trattandosi di due classi di una scuola superiore – e sono stati sottoposti al medesimo strumento di rilevazione (Core_OM), alla stessa distanza di tempo – in un tempo 0 e in un tempo 1. Però, solo all'interno del gruppo sperimentale la prima somministrazione (t0) è stata seguita da un breve percorso di psicodramma – al termine del quale (t1) si è realizzata la seconda somministrazione. Il fatto che gli studenti del gruppo di controllo abbiano semplicemente compilato il questionario è stato utile a verificare se eventuali variazioni, all'interno del gruppo sperimentale, rispetto agli indicatori analizzati, fossero attribuibili alla sperimentazione o potessero essere considerate "fisiologiche".

La sperimentazione ha implicato l'uso dei metodi attivi in declinazione psicodrammatica, secondo le indicazioni dello psichiatra Jacob Levi Moreno.

Il lavoro con lo psicodramma si apre con una fase iniziale di riscaldamento psicomotorio finalizzata a ridurre l'ansia e ad accrescere i livelli di spontaneità e creatività; a questa fase segue la parte centrale dell'incontro, nella quale l'utilizzo di strategie quali l'"inversione di ruolo" e il "doppio", favorisce la condivisione e la trasfigurazione creativa del materiale emotivo dei partecipanti e così un possibile cambiamento interiore.

3.5 Partecipanti

- Il gruppo sperimentale, caratterizzato dalle studentesse della 1 classe del liceo quadriennale: 17 alunne che, in seguito alla compilazione del questionario (fase ex ante), sono state sottoposte ad una sperimentazione con metodi attivi psicodrammatici, cui è seguita la somministrazione dello stesso questionario (fase ex post).

- Un gruppo di controllo, costituito dalla “prima classe del liceo artistico dell’Istituto scolastico Sacro Cuore di Trento”, composta da 19 alunni, di cui 13 ragazze e 6 ragazzi, cui è stata esclusivamente somministrata la batteria di test, nello stesso intervallo di tempo che ha riguardato il gruppo sperimentale;

3.6 Tempi

Le attività hanno implicato l’utilizzo di 10 ore di lezione (di 50 minuti) per la classe del liceo delle scienze umane quadriennale e 2 ore (sempre di 50 minuti) per la classe del liceo artistico, per la somministrazione del questionario: il tutto tra il 19 febbraio e il 17 aprile 2019.

3.7 Attività

Ogni incontro prevedeva:

- una fase di riscaldamento psicomotorio (warm up), volto a ridurre l’ansia, attraverso il coinvolgimento/attivazione del corpo in diversi modi. Si è ricorsi spesso - all’inizio di questa fase e anche in altri momenti della sessione - alla camminata libera nello spazio (una costante negli incontri di psicodramma); sono stati utilizzati polarità, locogrammi e sociometrie oltre a semplici esercizi volti a promuovere, in ognuna delle partecipanti, una maggiore consapevolezza del proprio respiro e del proprio essere “qui e ora” (dovremmo ormai dire lì e allora) insieme alle altre.

Fare psicodramma in classe implica che gli spazi siano intrisi di memorie non sempre piacevoli e il gruppo abbia dei componenti con cui il singolo ha una relazione connotata dal giudizio e/o da diversi tipi di emozioni negative. Proprio per questo il riscaldamento costituisce un momento imprescindibile, in quanto permette al gruppo di entrare gradualmente in un clima di maggiore fiducia e sostegno reciproci, al di là delle tensioni con i compagni e di quello che ci si aspetta da essi in base alle esperienze scolastiche. Attraverso il riscaldamento è possibile favorire un coinvolgimento globale del soggetto (corpo, affettività e razionalità), che lo faccia sentire libera di esprimersi senza inibizioni. Solo quando la persona si sente *safe*, emotivamente contenuta e accettata, è in grado di esprimersi con sincerità e creatività (Karp, 1998).

- Una fase intermedia: l'attività psicodrammatica vera e propria, legata ad un tema specifico. D'accordo con il docente di scienze umane di quella classe, si è cercato di concentrarsi su temi che potessero coinvolgere emotivamente le studentesse ad un livello medio, senza stravolgerne l'esistenza.
 - La conclusione o fase di partecipazione finale, durante la quale le partecipanti sono state invitate a condividere le emozioni provate durante le fasi precedenti. Come sempre avviene nelle sessioni di psicodramma, sono state scoraggiate le interpretazioni, i giudizi e le analisi psicologiche, soprattutto di quanto vissuto ed espresso dagli altri: la fase conclusiva deve rappresentare semplicemente un momento di manifestazione della "verità soggettiva", delle emozioni provate in relazione alle attività svolte: questo processo restitutivo può aiutare il soggetto a sentirsi vicino agli altri, notando come altre persone si trovino ad affrontare le sue stesse emozioni e difficoltà. Quest'ultima fase – implicando una mediazione cognitiva - permette di raffreddare l'atmosfera densa di emozioni e di tornare alla realtà quotidiana, integrando i frutti del lavoro appena svolto (Karp, 1998).
1. Il primo incontro, intitolato "I NOSTRI MAESTRI", ha implicato una fase di riscaldamento psico-motorio; l'attività principale prevedeva l'inversione di ruolo con una persona significativa, considerata un maestro, la scrittura da parte di quest'ultimo di un messaggio di incoraggiamento rivolto alla studentessa che ne aveva evocato il ricordo, e la successiva lettura, da parte di ognuna delle destinatarie del messaggio ricevuto; al termine la condivisione emotiva.
 2. Il secondo incontro, intitolato "LO SPECCHIO POSITIVO" ha previsto, in seguito alla fase di warm-up, un'attività di "specchio", in base alla quale ognuna delle studentesse ha scelto una compagna che le facesse, appunto, da specchio, dicendole apertamente quali aspetti positivi vedesse in lei; la partecipazione finale ha consentito alle partecipanti di esprimere le emozioni vissute in relazione allo "specchio" ricevuto.
 3. Il terzo incontro, "LA MIA STATUA" era dedicato alle emozioni e alla capacità di esprimerle a livello non-verbale. Dopo il consueto riscaldamento psico-motorio, il conduttore ha pronunciato, uno alla volta, il nome di alcuni stati emotivi

(rabbia, gioia, tristezza, vergogna, etc.) e le studentesse – in contemporanea - si sono sforzate di rappresentare ognuno di essi, con una postura del corpo. In seguito hanno ripreso a camminare e, in base alle indicazioni del conduttore, interrompevano repentinamente la camminata e – una alla volta – doveva esprimere con una “statua”, ossia con una particolare posizione del corpo, le proprie emozioni prevalenti in quel momento, senza una mediazione riflessiva, spontaneamente. Le altre, con la tecnica del “doppio”, provavano a mettere in parole le emozioni soggiacenti alla “statua”, ossia alla specifica posizione corporea assunta dalla compagna; in seguito quest’ultima dava voce, in modo verbale, al proprio vero sentire. Condivisione finale.

4. Durante il quarto incontro, “PROIEZIONE NEL FUTURO”, dopo la fase iniziale di warm up, le studentesse sono state invitate a fare un “balzo nel futuro di 10 anni”; tramite la tecnica dell’”inversione di ruolo”, le compagne hanno posto loro delle domande relative alla “nuova vita” e, in seguito, tornate alla realtà, ognuna ha parlato delle emozioni provate e di come predisporre al meglio al futuro desiderato (partecipazione finale).
5. Il quinto incontro, intitolato “L’AMICIZIA”, ha previsto un iniziale riscaldamento psico-motorio, che ha portato le studentesse, innanzitutto, ad ascoltare il proprio respiro, a prendersi cura di sé, con piccoli massaggi nelle parti del corpo più in tensione, e poi, a salutare ognuna delle altre compagne con un sorriso ed un regale inchino. In seguito, ciascuna studentessa ha scelto una tra le definizioni di amicizia scritte sui bigliettini sparsi nell’aula dal conduttore, e ha spiegato la propria scelta ad una compagna: ognuna aveva 3 minuti di tempo a disposizione per parlare di sé e l’altra doveva ascoltare con la massima attenzione, senza interferenze. Poi attraverso la strategia dell’”inversione di ruolo” c’è stata la condivisione con l’intero gruppo di quanto era stato condiviso in coppia, e una “partecipazione finale”, durante la quale le studentesse hanno espresso le emozioni vissute nelle varie fasi dell’incontro e, in particolare, quando la “compagna di dialogo” ha assunto il loro ruolo nel grande gruppo.
6. Il sesto incontro, “LA FINE DEL PERCORSO”, ha implicato, in seguito alla consueta fase di warm-up, una riflessione in piccoli gruppi sul tema “cosa mi

ha lasciato questo percorso? Come posso portarlo nella mia vita?” Le studentesse, divise in gruppi e in un tempo definito dal conduttore, hanno condiviso verbalmente i principali temi emersi durante il percorso svolto ed hanno trovato un modo per metterli in scena a livello non verbale. In seguito ad ognuna delle rappresentazioni, il conduttore si è accostato alle studentesse, per fare un doppio, affinché facessero comprendere alle altre il ruolo che stavano rappresentando e dessero voce alle emozioni che provavano. Al termine dell'incontro vi è stata la consueta partecipazione finale.

4. RISULTATI

Dalle parole usate dalle studentesse, in un testo in cui il docente di Scienze Umane ha chiesto loro di descrivere il percorso di sociodramma svolto, è emerso, con molta frequenza, l'utilizzo della parola “emozione”, nelle più svariate declinazioni: “ha portato alla luce le nostre emozioni”; “alcune emozioni che emergono diventano pesanti e incontrollabili”; “mi ha fatto molto riflettere... provare sempre emozioni diverse. A volte provavo tristezza, in altri momenti felicità, altre volte commozione e altre ancora imbarazzo”; “lo consiglierei a tutti, soprattutto chi ha paura, o chi a volte cerca di nascondere o chi semplicemente non vuole sentire le proprie emozioni”; “un'esperienza fantastica, piena di emozioni che si susseguivano una all'altra”; “quest'attività è stata molto emozionante (...) un'altra attività molto emozionante è stata l'ultima”; “ho provato tantissime emozioni positive, ma anche negative”; “abbiamo fatto molte cose, le quali ci hanno aiutato ad esprimerci, a buttare fuori tutto ciò che, in qualche modo ci faceva star male”; “abbiamo messo al primo posto le nostre emozioni”; “è stata una delle lezioni più emozionanti”; “abbiamo imparato a controllare le emozioni”; “questo tipo di attività ti smuove dentro un sacco di emozioni”; “sono rimasta molto soddisfatta di questo percorso e piena di emozioni”; “mi sono emozionata parecchio”; “mi ha fatto provare emozioni forti”.

Da quanto hanno scritto, si può dedurre che questo percorso abbia rappresentato, per le partecipanti, una via privilegiata di accesso a qualcosa che riguarda ogni individuo in ogni momento dell'esistenza, ma che spesso si tende a reprimere: ossia il mondo delle emozioni, sia positive che negative. A lungo le emozioni sono state considerate

qualcosa di antitetico all'apprendimento e quindi ci si è sempre sforzati, a livello individuale e collettivo, di allontanarle, scotomizzarle da esso (già con Platone).

Lo strumento Core_OM ha consentito di indagare come e se l'intervento psicodrammatico abbia apportato dei cambiamenti in relazione a 4 principali dimensioni, riguardanti appunto la sfera emotiva: il benessere soggettivo, il funzionamento generale e nelle relazioni intime e sociali; la presenza di eventuali problemi/sintomi; infine l'area relativa a comportamenti rischiosi verso se stessi e verso gli altri.

Per quanto riguarda l'area del benessere soggettivo, come si può vedere dal grafico 1, il gruppo sperimentale è passato da 3,31 a 3,12, peggiorando relativamente il proprio livello di benessere, mentre il gruppo di controllo è migliorato, passando da 2,68 a 2,84. Andando a guardare nello specifico, possiamo notare che rispetto all'item "mi sono sentito a posto con me stesso" il gruppo sperimentale ha avuto un calo del 8,75% mentre non vi è stata variazione nel gruppo di controllo. L'emersione delle emozioni, anche negative, può portare, come effetto iniziale, a sentirsi "meno a posto con se stessi", a rendersi conto di essere più "ampi", "complessi" di quanto si pensava, di avere in sé molteplici dimensioni. La fuoriuscita di emozioni normalmente messe a tacere, può far sentire confusi, in difficoltà rispetto alla possibilità di gestirle, portando avanti, al contempo, importanti compiti cognitivi, come quelli implicati dalle attività scolastiche. Interessante citare le parole di S.: "ho visto una parte di me che non pensavo di possedere". Vi è stato un notevole miglioramento rispetto ad alcuni degli altri items relativi alla macro-dimensione "benessere", ad esempio "mi sono sentito sopraffatto dai miei problemi" per il quadriennale (gs) è diminuito del 6,00%, per l'artistico (gc) solo del 1,25%: l'espressione e il riconoscimento del proprio sentire, la possibilità di dare ad esso dei nomi, dà una percezione di appartenenza al genere umano e la consapevolezza di poter imparare a non farsi dominare da impulsi apparentemente "mostruosi". Sempre in relazione alla dimensione del benessere soggettivo, vi è stato un lieve aumento (dell'1,50%), nel gruppo sperimentale, della voglia di piangere (si fa riferimento all'item "ho avuto voglia di piangere"). Forse il fatto che vi è stata la possibilità, per le studentesse, all'interno del percorso svolto, di sfogarsi e piangere insieme, in particolare durante l'incontro "i miei maestri", ha fatto comprendere l'aspetto liberatorio, catartico del pianto. A questo proposito la studentessa M. scrive "ci siamo fatte forza più volte con delle frasi, abbiamo pianto senza vergogna, ci siamo sentite noi stesse con delle persone che non conoscevamo

benissimo". In un altro punto sempre lei afferma "sono scese delle lacrime, chi più e a chi meno". L. scrive "mi sono divertita molto, mi sono venute le lacrime agli occhi per la commozione e ho scoperto nuove cose" (...) quindi anch'io mi sono fatta trascinare dalla commozione". Anche G. riporta: "non so perché, ma mi sono commossa (come alcune compagne). Ho rivisto una G. sensibile che avevo cercato di nascondere il più possibile e compare sempre nei momenti meno opportuni". A proposito dell'aver pianto insieme, C. ha scritto: "Alcune delle mie compagne si sono emozionate come la sottoscritta, dando sfogo ad una serie di lacrime che a goccia a goccia su ogni viso portavano un significato diverso in base alle esperienze vissute".

Per quanto riguarda l'area del funzionamento socio-relazionale, vi è stato un lieve peggioramento nel gruppo sperimentale, che è passato da 2,93 a 2,78 e un esile miglioramento, nel gruppo di controllo, che è passato da 2,57 a 2,72. La scoperta e il riconoscimento delle proprie e altrui emozioni, anche di quelle negative, l'apertura ad una realtà multidimensionale, che non implica solo la sfera cognitiva e razionale, può comportare una iniziale complessificazione dei rapporti con gli altri. In ogni caso, una considerazione analitica degli items compresi in questa area, ci porta a notare come le studentesse del gruppo sperimentale si siano trovate con minore probabilità, dopo il percorso svolto, in una situazione di umiliazione o imbarazzo per causa altrui. Infatti, rispetto all'item "mi sono sentito umiliato o messo in imbarazzo da altre persone": per il quadriennale vi è stata una diminuzione del 10.25 %, mentre per l'artistico un aumento del 2,75 %. Anche questo risultato è attribuibile alla maggiore responsabilizzazione rispetto al proprio sentire, che non viene più rappresentato/percepito come qualcosa di causato dagli altri ma come un effetto della soggettiva elaborazione della realtà (incremento del locus attributivo interno).

Per quanto concerne la macro-area relativa ai problemi/sintomi di natura depressiva, ansiosa, fisica e traumatica, come emerge dal grafico 3, vi è stato un miglioramento, molto più rilevante nel gruppo sperimentale che nel gruppo di controllo. In particolare c'è stata una notevole diminuzione (del 6 %), all'interno della 1 liceo quadriennale (gs), di malesseri, dolori o altri problemi fisici, aumentati invece dell'8% all'interno della 1 liceo artistico (gc). Probabilmente la possibilità, fornita dallo strumento psicodrammatico, di prendere consapevolezza delle proprie e altrui emozioni e di esprimerle, ha implicato un minore spostamento delle medesime all'esterno - con una riduzione dell'attribuzione delle cause del proprio malessere ad altri e con una conseguente riduzione di comportamenti che possano intenzionalmente nuocere loro

(gesti eterolesivi) - e sul corpo (somatizzazione e gesti autolesivi). Anche i sintomi fisici possono essere un modo per non guardare in faccia e affrontare le proprie emozioni (Casini, 2015). In relazione a ciò, S. scrive “lo consiglierei a tutti [lo psicodramma], soprattutto chi ha paura, o chi a volte cerca di nascondere o chi semplicemente non vuole sentire le proprie emozioni”. Anche l’ansia e il nervosismo, seppur di poco, sono diminuiti, come dimostra il lieve abbassamento (da 58,75 % a 57,25%) nella risposta all’item “mi sono sentito teso, ansioso o nervoso”. Lo psicodramma punta, soprattutto grazie al riscaldamento iniziale a ridurre l’ansia e ad incrementare

spontaneità e creatività. Il riscaldamento psico-fisico infatti implica delle attività molto semplici – possibilmente divertenti, “giocose”, sempre nel rispetto dei “sani confini personali” - che coinvolgono la relazione con il proprio corpo e con quello altrui, in modi più o meno intensi a seconda dell’intimità che vi è tra i membri del gruppo (possono esserci esercizi legati alla consapevolezza del proprio respiro, di semplice contatto con lo sguardo degli altri partecipanti o saluti scherzosi). A proposito della riduzione dell’ansia, la studentessa A. ha scritto: “questo progetto è stato molto interessante. È stato bello liberare la mente dai pensieri, dall’ansia, per qualche ora”. In relazione all’item “Sono stato disturbato da pensieri e stati d’animo indesiderati”, nel quadriennale (gs) tale disturbo è diminuito del 5,75%, mentre per l’artistico (gc) è aumentato del 7,75%: esprimere le emozioni, imparare ad ascoltarle, a riconoscere le proprie e quelle altrui ne riduce il potere minaccioso, in termini di pensieri, sintomi, stati d’animo, comportamenti rischiosi. A questo proposito la studentessa M. ha scritto: “ci conosciamo meglio (tra di noi, ma anche noi stesse), abbiamo imparato a controllare le emozioni.”

Pare che vi sia stato, in seguito alla sperimentazione attuata, un abbassamento nel livello di infelicità percepita. Infatti, rispetto all’item “Mi sono sentito infelice”, per il quadriennale (gs) vi è stata una diminuzione del 14,75%, mentre per l’artistico (gc) solo del 1,25%. Probabilmente, il fatto che lo psicodramma promuova, con le sue tecniche, un’atmosfera non giudicante, una condivisione delle difficoltà, un rispecchiamento nei problemi e gioie altrui, il senso di essere ascoltati, compresi e valorizzati positivamente dallo sguardo altrui, diminuisce la percezione di infelicità. A questo proposito, N. scrive: “con questo progetto mi sentivo più leggera, più motivata a credere in me stessa”.

Per quanto riguarda i comportamenti auto/eterolesivi: risultano essere diminuiti nel gruppo sperimentale, che è passato da 1,70 a 1,60 e leggermente aumentati nel gruppo di controllo, che è passato da 1,54 a 1,72. In particolare, rispetto all'item "Sono stato violento fisicamente contro altre persone", nel quadriennale (gs) vi è stata una diminuzione dal 6 % all'1.5 %, mentre nell'artistico (gc) non c'è stata alcuna variazione (13,25%): tale cambiamento potrebbe essere stato influenzato da una minore tendenza a spostare/proiettare sugli altri la causa delle proprie emozioni negative, di cui si è presa maggiore consapevolezza grazie all'utilizzo di tecniche psicodrammatiche come il doppio. Un altro item "Ho progettato di mettere fine alla mia vita" mostra chiaramente come il rischio di fare male a sé e agli altri sia diminuito nel gruppo sperimentale: nel quadriennale il livello, nella risposta, è diminuito del 5,75%, mentre per l'artistico è aumentato dell'1,25%. Il fatto di scoprire le proprie emozioni – e condividerle con quelle altrui – aumentando il livello di complessità da gestire, anche se può accrescere, a tratti, le problematiche relazionali, rende di sicuro la vita più ricca, interessante, densa di simboli/significati da scoprire, creare, vivere: di conseguenza si riduce inevitabilmente l'impulso di morte. Inoltre la bellezza del ricevere specchi positivi da altre persone, anche da persone con cui non si ha un rapporto di amicizia, consente di dare valore al proprio sé, di sentirsi al "posto giusto", accrescendo inevitabilmente l'autostima, il senso di auto-efficacia, la capacità di desiderare e impegnarsi nella realizzazione dei propri desideri. A questo riguardo, la studentessa A. scrive: "il progetto (...) ha portato alla luce le nostre emozioni e ci ha dato un motivo per impegnarci nella vita". Risultano essersi ridotte anche le minacce rivolte ad altre persone e quindi il tentativo di intimidirle, di manipolarle, piegandole il più possibile alle proprie esigenze/aspettative. Infatti, l'item "Ho minacciato o intimidito qualcuno", per il quadriennale è diminuito dell'1,50%, mentre per l'artistico è aumentato del 15,75%. Come si diceva prima, l'acquisizione grazie al percorso psicodrammatico, e in particolare grazie alla tecnica del doppio e dell'inversione di ruolo, di una maggiore coscienza delle proprie emozioni e di quelle altrui, consente di non interpretare le difficoltà che si incontrano come causate dall'esterno, dagli altri, ma come il risultato del soggettivo approccio all'esistenza, che con lo psicodramma diventa più consapevole e positivo. Lo spostamento del locus attributivo dall'esterno all'interno riduce il bisogno/la tendenza di rivolgersi agli altri in modo violento.

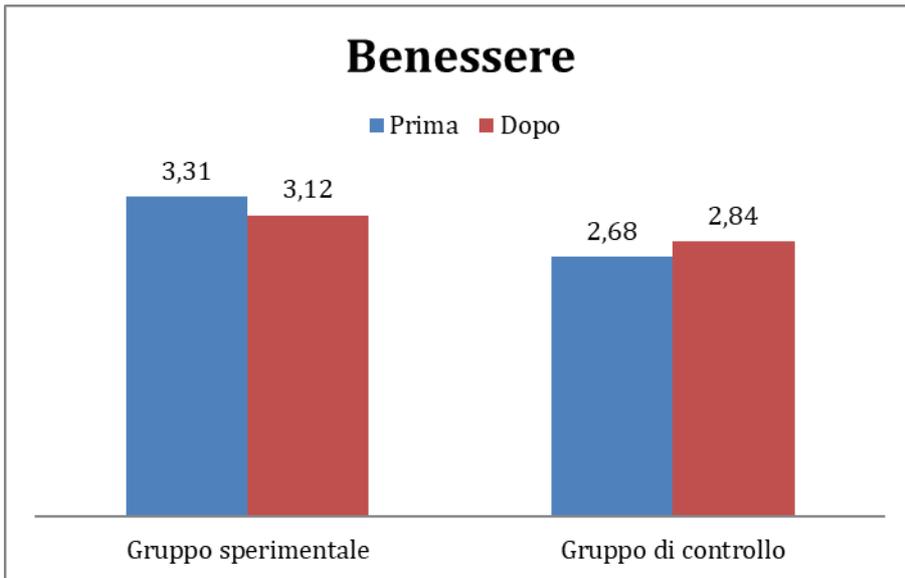


Grafico 1

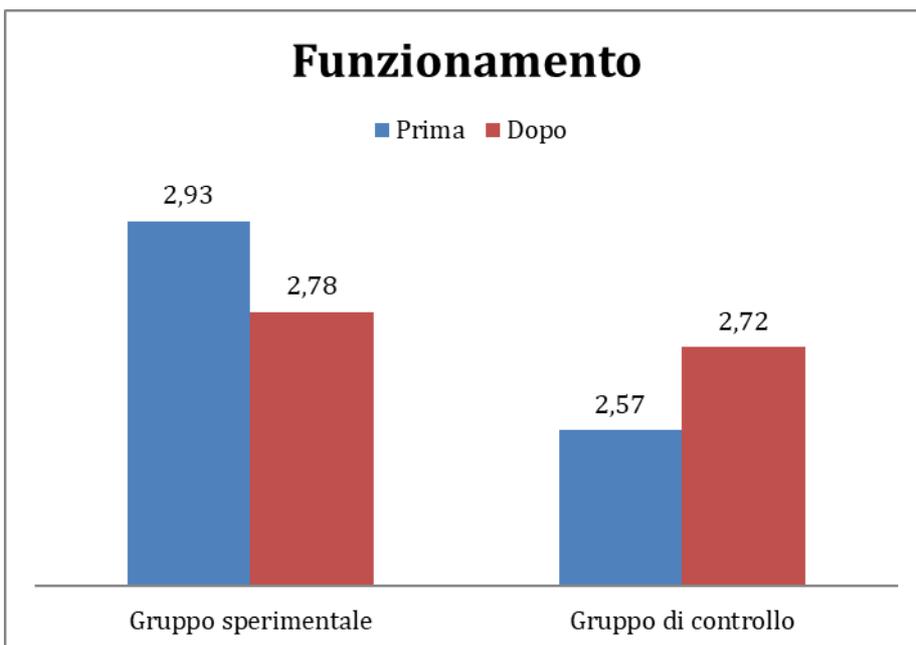


Grafico 2

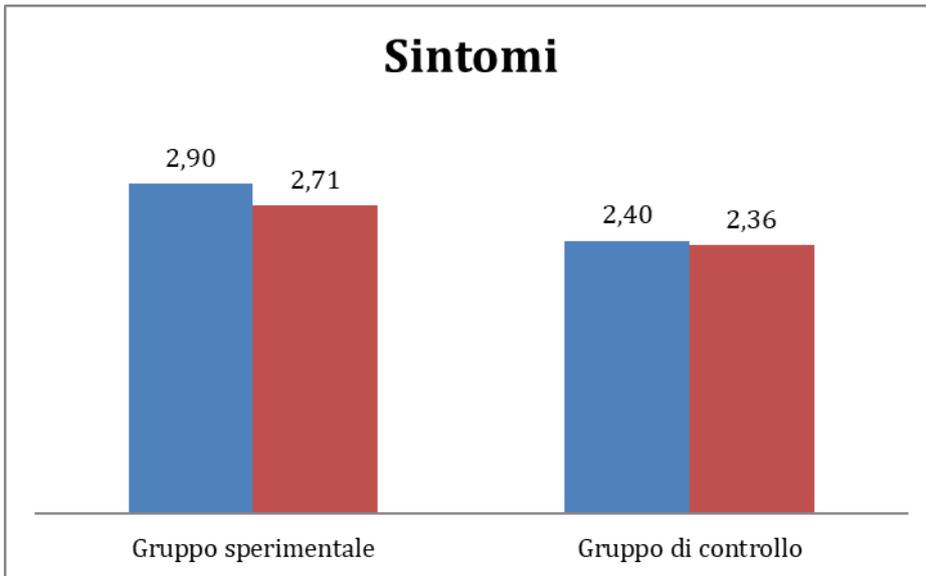


Grafico 3

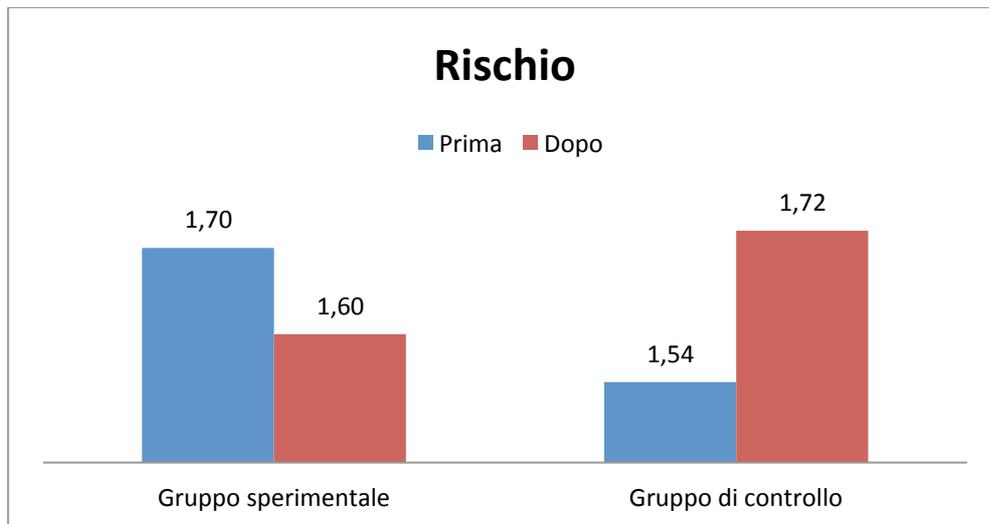


Grafico 4

5. CONCLUSIONI

Rispetto alle macro-aree indagate tramite lo strumento Core_OM è stato possibile riscontrare: un miglioramento, all'interno del gruppo sperimentale, in relazione alla dimensione dei "problemi/sintomi di natura depressiva, ansiosa, fisica e traumatica" e a quella del "rischio verso se stessi e verso gli altri". Vi è stato invece un lieve peggioramento nell'area del "benessere soggettivo", a fronte di un altrettanto lieve miglioramento del gruppo di controllo; un peggioramento più consistente nella dimensione del "funzionamento generale e nelle relazioni intime e sociali" e invece un lieve miglioramento del gruppo di controllo.

I dati possono essere interpretati affermando che l'assunzione di consapevolezza rispetto al proprio e all'altrui sentire possa implicare un difficoltoso accrescimento della complessità da gestire e quindi una possibile riduzione, in alcuni momenti, del benessere percepito. D'altra parte, tale consapevolezza, rafforzando il senso del sé (o dell'io in termini psicanalitici) e spostando il locus attributivo all'interno, riduce la tendenza a proiettare il proprio vissuto emozionale sul corpo (in termini di sintomi depressivi e ansiosi o di gesti autolesivi) o su altre persone, che quindi non divengono target di aggressività (rischio eterolesivo).

6. BIBLIOGRAFIA

Albiero, P. (2012). *Il benessere psicosociale in adolescenza*. Roma: Carocci Editore.

Ardila, A. (2008). On the evolutionary origins of executive functions. *Brain and Cognition*, 68, 92-99.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress: Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.

Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56, 438-447.

Benasayag, M., & Schmit, G. (2003). *Les passions tristes: Souffrance psychique et crise sociale*. Paris: La D.couverte. Trad. it. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli, 2015.

Bonino, S., Cattelino, E., & Ciairano, S. (2007). *Adolescenti e rischio*. Firenze-Milano: Giunti.

Brown, B. B. (1999). "You are going out with who?": Peer group influences on adolescent romantic relationships. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 291-329). New York: Cambridge University Press.

Cam, O. (2015). The influence of psychodrama on promoting self-disclosure in groups of university students. *Z Psychodrama Soziometr*, 15, 255-274. DOI: 10.1007/s11620-015-0309-6.

Casini, E. (2015). *Somatizzazione e adolescenza. Quando le emozioni sono sequestrate nel corpo*. Milano: Franco Angeli.

Cattelino, E., Glowacz, F., Born, M., Testa, S., Bina, M., & Calandri, E. (2014). Adolescent risk behaviours and protective factors against peer influence. *Journal of Adolescence*, 37, 1353-1362.

Cicognani, E. (2012). I processi psicosociali nelle relazioni genitori-adolescenti. In P. Albiero (Ed.), *Il benessere psicosociale in adolescenza* (pp. 99-126). Roma: Carocci.

Codato, M., Testoni, I., Guglielmin, M., Armenti, A. (2012). Overcoming female subordination. An educational experiment changes the levels of non-attachment and objectification

Codato, M., Testoni, I., Ronzani, S. (2012). Analysis of a meeting of sociodrama on the representation of the ideal woman. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, XVII, 2/2012.

Dettore, D., & Girombelli, C. (2009). Il disturbo di dismorfismo corporeo: Storia, caratteristiche diagnostiche e fenomenologia. In D. Dettore (Ed.), *I disturbi dell'immagine corporea: Diagnosi e trattamento* (pp. 29-61). Milano: McGraw-Hill.

Dishion, T. J., Nelson, S. E., & Bullock, B. M. (2004). Premature adolescent autonomy: parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(5), 515-530.

Dogan, T. (2010). The effects of psychodrama on young adults' attachment styles. *The Arts in Psychotherapy*. 37, 112-119. DOI: 10.1016/j.aip.2010.02.001.

Dotti, L. (2002). *Lo psicodramma dei bambini. I metodi d'azione in età evolutiva*. Milano: FrancoAngeli.

Downs, A. C. (1990). The social biological constructs of social competency. In T. P. Gullotta, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *Developing social competency in adolescence*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Evans, C., Mellor-Clark, J., Margison, F., Barkham, M., Audin, K., Cornell, J., & McGrath, G. (2000). CORE: Clinical Outcome in Routine Evaluation. *Journal of Mental Health*. 9, 247-255. DOI: doi.org/10.1080/jmh.9.3.247.255

Fabbrini, A., & Melucci, A. (1992). *L'età dell'oro*. Milano: Feltrinelli.

Festinger, L. (1957). *A theory of Cognitive Dissonance*. California: Stanford University Press.

Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. (2002). Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 123-136.

Flieller, A. (1986). *La coéducation de l'intelligence*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41, 625-635.

Gilly, M., & Roux, J. P. (1984). Efficacité comparé e du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre de regles de resolution chez des enfants de 11-12 ans. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, 171-188.

Gray, M., & Steinber, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and Family*, 61, 574-587.

Hare, T. A., Tottenham, N., Galvan, A., Voss, H. U., Glover, G. H., & Casey B. J. (2008). Biological substrates of emotional reactivity and regulation in adolescence during an emotional go-no go task. *Biological Psychiatry*, 63, 927-934.

in a group of female undergraduates. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, XVII, 1.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Parigi: PUF. Trad. it. *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Firenze: Giunti, 1969.

Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.

Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence-problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.

Johnson, S. B., Blum, R. W., & Giedd, J. N. (2009). Adolescent maturity and the brain: The promise and pitfalls of neuroscience research in adolescent health policy. *Journal of Adolescent Health*, 45, 216-221.

Josephine, F. (2006). Psychodrama as a preventive measure: Teenage girls confronting violence. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*. 59(3), 99- 112.

- Karatas, Z. (2011). Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 11(2), 609-624.
- Karp, M. (1998). An introduction to psychodrama. In M. Karp, P. Holmes, & K. B. Tavon (Eds). *The handbook of psychodrama* (pp. 3-14). London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11620-003-0038-0>.
- Keough, K., Zimbardo, P. H., & Boyd, J. N. (1999). Who is drinking, smoking and using drugs? Time perspective as predictor of substance abuse. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 149-164.
- Kipper D. A., & Ritchie T. (2003). The effectiveness of psychodramatic techniques: A Kipper, D. A., & Ben-Ely, Z. (1979). The effectiveness of the psychodramatic double method, the reflection method, and the lecturing in the training of empathy. *Journal of Clinical Psychology*, 35(2), 370-375.
- Kranz, P. L., Ramirez, S. Z., & Lund, N. L. (2007). The use of psychodrama action techniques in a race relations class. *College Student Journal*, 41(4), 1203-1212.
- Lamborn, S. D., & Steinberg, L. D. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Leccardi, C. (2005). I tempi di vita tra accelerazione e lentezza. In F. Crespi (Ed.), *Tempo vola: L'esperienza del tempo nella società contemporanea* (pp. 49-85). Bologna: Il Mulino.
- Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In L. Chermichael (Ed.), *Manuel of Child Psychology*. New-York: Wiley.
- Luria, A. R. (1966). *Human brain and psychological processes*. New York: Harper & Row.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Mazzara, G. (2008). *Vite urlate: Adolescenti e psicodramma*. Milano: FrancoAngeli.
- McCabe, M., & Ricciardelli, L. A. (2003). Sociocultural influences on body image and body changes among adolescents boys and girls. *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 5-26.
- Mead, M. (1928). *Coming age in Samoa*. New York: William Morrow.

meta-analysis. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 7(1), 13-25.

Miur (2015). *Linee guida per l'educazione alimentare*.

Miur (2016-2017). *Le scuole unite contro il bullismo*.

Montecchiani, O. (2018). *L'autenticità del Sé. Percorsi olistici di risveglio interiore e realizzazione personale tra filosofia, psicologia e neuroscienze*. Milano: Edizioni Enea.

Montgomery, M. J., & Sorell, G. T. (1998). Love and dating experience in early and middle adolescence: Grade and gender comparisons. *Journal of Adolescence*, 21, 677-689.

Moreno J. L. (1946). *Psychodrama Volume 1*. Beacon House. DOI: <https://doi.org/10.1037/11506-000>.

Moreno J. L. (1947). *The Theatre of Spontaneity*. Beacon House. DOI: <https://doi.org/10.1037/11506-012>.

Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer groups: A study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 4, 7-21.

Pardini, D. A. (2008). Novel insights into longstanding theories of bidirectional parent-child influences: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 627-631.

Petter, G. (2007). *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza*. Firenze: Giunti. Petter, G. (2007). *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza*. Firenze: Giunti.

Petter, G. (2008). *L'adolescente impara a ragionare e a decidere*. Firenze: Giunti.

Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.

Poletti, M. (2012). Sviluppo cerebrale e funzioni esecutive in adolescenza. In P. Albiero (Ed.), *Il benessere psicosociale in adolescenza* (pp. 35-60). Roma: Carocci.

Ragsdale, K. G., Cox, R. D., Finn, P., & Eisler, R. M. (1996). Effectiveness of short-term specialized inpatient treatment for war-related posttraumatic stress disorder:

A role for adventure-based counseling and psychodrama. *Journal of Traumatic Stress*, 9(2), 269-283. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02110660>.

Ricci Bitti, P. E., & Zambianchi, M. (2011). Organizzare la vita quotidiana e progettare il futuro. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 165-184). Bologna: Il Mulino.

Rubin, K. H. (2004). Three things to know about friendship. *International Journal of Behavioral Development-Supplementary*, 28, 5-7.

Speltini, G. (2011). Pubert. e sviluppo fisico. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 91-105). Bologna: Il Mulino.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78-106.

Sunstein, C. R. (2008). Adolescent risk-taking and social meaning: A commentary. *Developmental Review*, 28, 145-152.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33- 47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tarrant, M., MacKenzie, L., & Hewitt, L. A. (2006). Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.

Tulloch, A. L., Blizzard, L., & Pinkus, Z. (1997). Adolescent-parent communication in self-harm. *Journal of Adolescent Health*, 21, 267-275.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press: Cambridge (MA).

Vianello, R. (2004). *Psicologia dello sviluppo: infanzia, adolescenza, età adulta, età senile*. Bergamo: Edizione Junior.

Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2012). *Psicologia dello sviluppo*. Novara: De Agostini Scuola SPA.

Winnicott D.W. (1984). *Deprivation and Delinquency*. London: Tavistock Publications.
DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02110660>.

Zani, B. (2011). Le relazioni affettive e sessuali. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 229-251). Bologna: Il Mulino.

Zelazo, P. D., & Mueller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.

Zimmer-Gembeck, M. J. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. *Journal of Adolescence*, 31, 216-225.